MONTRÉAL
15 JUIN
1967
$1.00

5

CAHIERS DE CITÉ LIBRE

Guy Rocher

Michel Brunet

Antoine Baby

UNIVERSITÉ

•

Jacques Tremblay

CRISE SCOLAIRE

CAHIERS DE CITE LIBRE

1966-67 — XVIIe année

NO 5, 15 JUIN 1967

Directeur : Jacques Tremblay

A la table de rédaction pour le No 5 :

Guy-H. Allard
Yerri Kempf
André Lefebvre
Jean Pellerin

Revision des textes :

Pierre Tanguay

Secrétariat de la rédaction :

1560, rue Garneau

ST-BRUNO (Chambly), P.Q.

Éditeur propriétaire :

LE SYNDICAT COOPÉRATIF D'ÉDITION CITÉ LIBRE

Président : Pierre Tanguay — Vice-président : Maurice Blain — Secrétaire : Jean Dostaler — Trésorier : Yves-Aubert Côté — Administrateurs : Benoît Baril, Jacques Hébert, Claude Longpré, Gérard Pelletier, Pierre-E. Trudeau.

INDEX — Le contenu de *Cité Libre* et des *Cahiers de Cité Libre* est analysé, depuis février 1966, dans l'INDEX ANALYTIQUE.

Réalisé sur les presses de
l'IMPRIMERIE YAMASKA,
St-Hyacinthe

Vente et abonnement :

Cité Libre,
5090, rue Papineau,
MONTRÉAL - 34, P.Q.

Périodicité : 1 an, 5 numéros
Abonnement ordinaire : $5.00
Abonnement de soutien : $10.00

« Le Ministère des Postes, à Ottawa, a autorisé l'affranchissement en numéraires et l'envoi comme objet de la deuxième classe de la présente publication. »

MONTRÉAL
15 JUIN
1967
5

Dans ces cahiers...

Il est assez ordinaire que des universitaires critiquent les professeurs de l'enseignement élémentaire ou secondaire, contestent les valeurs du monde de la finance ou de la politique; il est plus rare que des universitaires contestent les valeurs du monde universitaire. Il est courant, et banal, que des écrivains regardent d'un oeil critique ces ignares que sont les politiciens et leur expliquent par quel machin culturel ils pourront réformer le monde; il est plus rare qu'un écrivain se permette de contester les lois de la jungle littéraire. Il est conforme aux règles établies qu'un esprit "libre" compare les erreurs et les hypocrisies des méchants de la droite à la vertu, au courage et à l'intelligence

des bons qui sont tous à gauche; il est plus rare que l'on se permette d'aller au delà des catégories du bon et du méchant, au risque d'être classé comme méchant par les uns et les autres.

Dans le No 1 des Cahiers de Cité libre, nous avions fait le projet "d'abandonner le langage plein de sous-entendus par lequel le frère parle au frère, le disciple au disciple, le croyant au croyant". Les textes que nous présentons à notre lecteur, dans ce No 5, répondent exactement à cette exigence, il me semble. Ils ne plairont pas d'emblée à une école de pensée en particulier, ou à une classe sociale en particulier, ou à une élite quelconque. C'est la raison pour laquelle ils valent d'être publiés, lus et discutés.

JT.

Un enseignant pas comme les autres? *

Guy ROCHER

Si je comprends bien les raisons et l'intention de ce colloque, il me semble qu'on aurait pu tout aussi bien le coiffer du titre suivant : "Le professeur d'université à la recherche de son identité". Les diverses interrogations que nous accumulons ce soir sur nous-mêmes, sur nos activités et nos fonctions, convergent toutes en définitive vers cette principale question : "Qu'est-ce que le professeur d'université ? Qui sommes-nous, en définitive, nous qui peuplons cette institution dite de haut savoir ? Quelle définition de nous-mêmes pouvons-nous retrouver à travers le rôle ou les rôles que nous remplissons ou qui nous sont attribués ?"

Depuis quelques années, nous regardions de loin, sinon de haut, les enseignants du niveau secondaire ou du niveau post-secondaire se débattre au milieu des problèmes multiples qu'apportait avec lui le raz de marée d'une nouvelle génération d'étudiants à la fois trop nombreux et plus exigeants. Et nous les laissions, ces enseignants,

(*) Communication présentée au colloque organisé par l'Association des professeurs de l'université de Montréal le 6 avril 1967 sur : *"Le rôle du professeur d'université dans le Québec d'aujourd'hui".*

colmater tant bien que mal les anciennes structures qui éclataient. Sans doute l'Université, par sa faculté des Arts, portait-elle la responsabilité d'une partie de l'enseignement secondaire ou post-secondaire, mais il faut reconnaître qu'en pratique le corps professoral universitaire, dans son ensemble, ne s'est jamais senti solidaire et n'a jamais non plus été rendu solidaire de ce qui se faisait dans nos collèges affiliés. Cette belle liberté nous autorisait à juger et à critiquer ce qu'on y faisait, ce qu'on y enseignait, et la formation qu'on y donnait à nos futurs étudiants.

Pendant ce temps, nous commencions à édifier au Québec un début de milieu universitaire, à y implanter, ou peut-être plus exactement, à y importer les premières traditions universitaires. Après la période des pionniers, qui s'est d'ailleurs étirée bien longtemps car elle a duré au moins un siècle, une certaine vie universitaire était en train d'éclore. On peut affirmer qu'au Québec, la première génération de professeurs universitaires est encore vivante et active, car il me semble que pour parler d'une génération, il faut compter plus que quelques individus héroïquement solitaires, comme le fut par exemple Edouard Montpetit. Mais avant même que ces jeunes traditions universitaires n'aient eu le temps de cristalliser, voici que nous ressentons, depuis quelques années à peine, les premières secousses du tremblement de terre qui a ébranlé l'édifice des cours secondaire et post-secondaire et qui menace maintenant le nôtre.

Cette perturbation a été provoquée bien sûr par l'explosion démographique, mais aussi par les besoins nouveaux, les aspirations et les valeurs que découvre le Québec, et par la pénurie d'experts et de cadres dans tous les secteurs de notre société. Il n'est pas difficile de prédire, devant les changements en cours, et ceux plus importants encore qui s'annoncent, que nous entrons dans des années particulièrement critiques pour la vie et les institutions universitaires. Et cela n'est pas propre au Québec. C'est tout l'enseignement universitaire occidental qui entre dans une période de crise et de redéfinition de lui-même. A cela, il n'y a d'ailleurs rien d'étonnant. L'université occidentale est encore très près de ses origines médiévales, comme l'a montré avec force Emile Durkheim dans sa très belle étude sur : "*L'évolution pédagogique en France*".[1] L'organisation de l'université par facultés, les rapports de certaines facultés ou écoles avec les corporations professionnelles, la pédagogie que nous utilisons quotidiennement dans nos salles de cours, nous viennent tout directement du Moyen-Age ou de la Renaissan-

---

(1) Paris, Félix Alcan, 1938, 2 vol.

ce. De même, le cloisonnement que nous maintenons entre le milieu scolaire, d'une part, et le travail et la société, d'autre part, remonte aussi directement au temps où l'enseignement, à tous les niveaux, se donnait dans les monastères et les évêchés. Le milieu scolaire encore aujourd'hui doit être isolé, dit-on, du reste de la vie, du reste de la société, parce qu'il est une sorte de scolasticat du savoir, comme le Grand Séminaire est un scolasticat du sacerdoce. Parlant de l'enseignement secondaire classique français, Durkheim écrivait en 1905 :

> *"Il se trouve que l'enseignement secondaire se fait remarquer, non par un appétit immodéré de nouveautés, mais par un véritable misonéisme (i.e. conservatisme). Nous verrons, en effet, comment en France, alors que tout a changé, alors que le régime politique, économique, moral, s'est transformé, il y a eu cependant quelque chose qui est resté relativement immuable : ce sont les conceptions pédagogiques qui sont à la base de ce qu'on est convenu d'appeler l'enseignement classique. Sauf quelques additions qui ne touchaient pas au fond des choses, les hommes de ma génération ont encore été élevés d'après un idéal qui ne différait pas sensiblement de celui dont s'inspiraient les collèges des Jésuites au temps du grand roi. Il n'y a vraiment là rien qui permette de penser que l'esprit de critique et d'examen ait joué dans notre vie scolaire un rôle bien considérable".*[2]

Voilà, me direz-vous, qui s'applique encore admirablement bien à nos collèges classiques du Québec. Je dirai, pour ma part, que cette citation s'applique mieux encore à nous, de l'Université. Et pour s'en convaincre, il suffit de continuer à lire la même page de Durkheim, qui ajoutait à notre intention, me semble-t-il :

> *"Nombreux sont les grands savants, qui ont illustré leur science, et qui pourtant, pour tout ce qui est en dehors de leur spécialité, sont comme des enfants. Ces hardis novateurs se comportent, par ailleurs, comme de simples routiniers qui ne pensent ni n'agissent autrement que le vulgaire ignorant. La raison en est que les préjugés qui entravent l'essor de la réflexion diffèrent selon l'ordre de choses auquel ils se rapportent; il peut donc se faire que les uns aient cédé, alors que les autres gardent toute leur force de résistance, qu'un même esprit se soit libéré sur un point, alors que sur l'autre il reste en servitude. J'ai connu un très grand historien, dont je garde fidèlement et respectueusement le souvenir, et qui, en matière d'enseignement, en était resté, ou peu s'en faut, à l'idéal de Rollin ... Il ne suffit donc pas d'avoir réfléchi aux*

---

(2) Education et sociologie, *Collection "Le sociologue", Presses universitaires de France, 1966, page 105.*

finesses des langues mortes, ou aux lois des mathématiques, ou aux événements de l'histoire soit ancienne, soit moderne, pour être ipso facto en état de réfléchir méthodiquement aux choses de l'enseignement".(3)

"Réfléchir méthodiquement aux choses de l'enseignement", selon la belle expression de Durkheim : voilà un programme bien d'actualité pour nous, et dont la mise en application me paraît urgente. Je ne dirai pas, bien sûr, que nous ne réfléchissons pas aux choses de l'enseignement, mais je dirai que nous ne réfléchissons pas à toutes les choses de l'enseignement. Ainsi, nous faisons effort pour renouveler le contenu de notre enseignement, pour y intégrer les recherches les plus récentes ou nos propres recherches à l'occasion. En outre, nous modifions périodiquement la structure de nos programmes. Mais quelle réflexion apportons-nous à la pédagogie de notre enseignement, c'est-à-dire à cet art de la transmission du savoir ? Ceux qui ont eu l'expérience du travail en comité conjoint avec les étudiants confirmeront peut-être mon témoignage : à savoir que nous ne pouvons présenter qu'une bien faible justification et défense de nos cours magistraux par exemple, ou de notre système d'examens, ou de l'organisation de nos séminaires et de nos travaux pratiques, et cela, parce que nous n'avons guère pris le temps de réfléchir à ces activités quotidiennes et parfois aussi routinières. Pis encore, l'université affecte généralement une ignorance voulue, sinon un certain mépris, pour l'art pédagogique. Nous agissons et continuons d'agir comme si le doctorat et quelques publications garantissaient automatiquement la qualité de l'enseignement universitaire. Pourtant, il suffit d'écouter causer nos étudiants pour apprendre que s'ils veulent bien nous reconnaître une certaine compétence dans nos domaines respectifs, ils nous reprochent par ailleurs durement notre manque grossier de pédagogie.

Cette attitude de notre part n'est cependant pas seulement, à mon avis, indifférence, négligence ou routine. Elle a en réalité des racines beaucoup plus profondes. Elle tient en particulier à ce que nous n'acceptons pas d'être des enseignants comme les autres. Nous persistons à nous percevoir comme des enseignants différents des autres. J'ai personnellement pu constater que dans nos pays occidentaux, les professeurs d'université tiennent partout à se distinguer de diverses manières des enseignants des niveaux que nous qualifions d'inférieurs à nous. Partout en Occident, les universitaires forment une caste à l'intérieur ou en marge du corps enseignant de la nation. Dans notre langue universitaire, le terme "collègue" ne s'applique toujours qu'à des pro-

---

(3) Ibidem, pp. 105-106.

fesseurs de notre niveau. Nous sourions à l'idée farfelue d'en décorer l'instituteur du primaire ou la jardinière d'enfant. Et ce qui est plus frappant encore c'est que, parmi les caractères qui doivent, à nos yeux, nous distinguer de ces enseignants "inférieurs", nous tombons étrangement d'accord d'un pays à l'autre pour reconnaître qu'un universitaire n'a besoin d'aucune préparation pédagogique. L'ignorance pédagogique est, chez les universitaires, un dénominateur commun qui transcende les barrières des langues et les frontières de nos spécialités. J'ai plusieurs fois entendu dire, dans des pays différents, que les étudiants universitaires doivent être assez mûrs et assez adultes pour apprécier un professeur non à ses qualités pédagogiques mais à la seule vertu de sa science. Ceci, me semble-t-il, équivaudrait dans le monde théâtral à exiger d'un auditoire adulte qu'il apprécie une pièce dramatique mal jouée du seul fait qu'il s'agit d'une pièce de haute qualité. A ceux qui me feront remarquer que l'enseignement n'est pas du théâtre, je répondrai qu'ils se trompent grandement !

L'isolement dans lequel nous voulons nous cantonner, par rapport à nos collègues des autres niveaux, comporte au Québec une très grave conséquence. Nous assistons en ce moment à une transformation profonde du statut des enseignants vis-à-vis de la société politique et de la société en général. Les événements récents, grèves d'enseignants, bill 25, provincialisation des négociations collectives, événements qui, je le souligne, se préparaient déjà depuis quelques années, et qui étaient aisément prévisibles en 1963, ces événements dis-je, ont fait prendre conscience aux enseignants du secteur primaire et secondaire public qu'ils deviennent des fonctionnaires de l'Etat. Je soutiens, pour ma part, que ces enseignants du secteur public avaient en réalité le statut de fonctionnaire depuis 125 ans puisqu'ils étaient embauchés par des commissions scolaires qui sont des organismes de l'Etat; mais on vient d'en prendre conscience. En outre, avec les différentes ententes qui se préparent entre les institutions privées et le secteur public pour l'enseignement secondaire et post-secondaire, beaucoup d'enseignants du secteur privé, écoles normales, collèges classiques, collèges commerciaux deviendront bientôt eux aussi des fonctionnaires de l'Etat, sans peut-être s'en rendre compte.

Nous, de l'université, avons assisté, imperturbables, à ces événements récents, comme s'ils ne nous touchaient pas. Pourtant, la même évolution qui a préparé les événements des derniers mois est clairement engagée pour l'université. Tout comme pour les commissions scolaires en 1963 et 1964, des normes s'élaborent pour l'administration des universités et qui concernent nos conditions de travail, nos traitements,

le nombre d'heures d'enseignement, le nombre d'étudiants par professeur, et que sais-je encore. D'ailleurs, qui d'entre nous les connaît, ces normes qui nous régissent désormais ? On me répondra peut-être que ces normes servent de base théorique générale au calcul des subventions gouvernementales. Je le veux bien. Mais, je ferai remarquer que c'est exactement la même réponse qu'on faisait aux commissions scolaires et à la C.I.C. en 1964. L'expérience a amplement démontré qu'il est dans la logique du système que ces normes ne demeurent pas longtemps théoriques.

L'interlocuteur avec qui nous discuterons bientôt de nos conditions de travail apparaît maintenant de plus en plus clairement : c'est le ministre de l'Education, ou peut-être plus précisément le Cabinet des Ministres. Nous allons, nous aussi, vers notre bill 25 qui provincialisera nos négociations, et cela est d'autant plus inévitable que l'université ne dispose pas, comme les commissions scolaires, d'un pouvoir de taxation particulier. Nous sommes irrémédiablement destinés au statut de fonctionnaire; qu'on nous le reconnaisse officiellement ou non, cela ne changera pas la réalité.

Mais ce n'est pas là ce qui m'inquiète. Je suis, pour ma part, tout à fait disposé à entrer dans ce statut de fonctionnaire. Ce qui m'inquiète c'est que nous ne sommes aucunement préparés à engager demain un dialogue efficace avec l'Etat. Bien plus, aucune table de négociation n'a été prévue, à laquelle les professeurs comme tels pourraient être représentés. Les décisions qui nous concernent se prennent et continueront à se prendre sans nous et au-dessus de nous. Les professeurs d'université se paieront cette autre originalité d'être les seuls enseignants du Québec à se faire imposer sans discussion leurs conditions de travail.

Dans la recherche de notre identité, il m'apparaît donc essentiel que nous prenions conscience de notre nouveau statut d'enseignant-fonctionnaire et que nous en assumions toutes les conséquences. Parmi ces conséquences, je soutiens qu'il est urgent et impératif que nous constituions un syndicat provincial et bilingue des professeurs d'université du Québec, et j'ajoute que ce syndicat devra être en relation organique avec les autres syndicats d'enseignants que jusqu'ici nous avons ignorés, sinon méprisés, et également avec les centrales syndicales. En second lieu, il est également urgent de prévoir une table de négociation à laquelle pourraient s'asseoir officiellement les délégués de ce syndicat pour y négocier ouvertement nos conditions de travail. Enfin, il serait normal que les professeurs contribuent à l'élaboration d'une politique du développement universitaire du Québec; cela exige cependant que nous nous préparions si nous voulons discuter de cette politique intelligemment

et efficacement avec nos anciens collègues devenus technocrates, planificateurs, voire ministres.

S'il m'est permis, en terminant, de résumer le sens de mon intervention, je dirai que, dans cette recherche de notre identité et de notre rôle, j'ai voulu nous rappeler que nous sommes des enseignants dans un système scolaire donné, que nous appartenons à ce système scolaire, et que nous en sommes solidaires. Sans doute est-il légitime et nécessaire de souligner aussi que nous sommes des chercheurs et des citoyens. Je laisse à d'autres collègues le soin de faire l'analyse de ces autres aspects de notre fonction. J'ai cherché, pour ma part, à cerner certaines dimensions et certaines exigences d'un statut d'enseignant dont nous sommes encore loin d'avoir éclairé toutes les ambiguïtés et toutes les contradictions.

●

Le professeur des universités franco-québécoises,

évolution de son rôle au sein de notre société

Michel BRUNET

Si les peuples ont les gouvernements qu'ils méritent, ils se donnent également les universités qui répondent à leurs horizons. Créées pour protéger la foi des médecins, des avocats, des dentistes et des pharmaciens dont la collectivité avait besoin, les institutions que leurs fondateurs avaient pompeusement appelées universités furent d'abord des écoles professionnelles catholiques. C'est Olivar Asselin qui a déjà écrit qu'au Québec francophone tout était catholique, depuis les commis voyageurs jusqu'aux fabricants de saucisses.

Dans ce contexte, quel rôle revenait au professeur d'université ? Il ne pouvait être qu'un serviteur de l'ordre ou du désordre établi, un défenseur de situations, un praticien qui se contentait de transmettre une technique à un nombre limité d'étudiants car il ne fallait pas multiplier les futurs concurrents, un directeur spirituel qui continuait la prédication

des retraites de vocation suivies au petit séminaire. Pour ce genre d'enseignement, il n'était pas nécessaire d'avoir des professeurs de carrière. D'ailleurs, les faibles ressources financières des universités l'interdisaient et celles-ci n'en souffraient même pas.

Les premiers universitaires de carrière apparurent à l'Ecole Polytechnique, à l'Ecole des Hautes Etudes Commerciales, à l'Ecole de génie forestier — institutions toutes fondées grâce à l'intervention de l'Etat provincial, — à l'Ecole de chimie de l'Université Laval, à la Faculté des sciences de l'Université de Montréal, dans quelques chaires privilégiées des facultés de médecine. La plupart de ces précurseurs, surtout s'ils étaient d'origine canadienne-française, travaillèrent dans des conditions particulièrement difficiles et n'eurent pas le temps de s'interroger sur le rôle précis du professeur d'université dans la société québécoise. D'ailleurs, ceux qui la dirigeaient leur auraient difficilement pardonné d'avoir des idées qui se seraient opposées aux canons officiels.

L'enseignement des Facultés des Lettres et de Philosophie dépendait presque uniquement de chargés de cours à la leçon à la recherche d'étudiants et entraînés à résister à la tentation de remettre en question les principes, postulats et mythes qui faisaient partie de l'héritage national. Les Facultés de Droit s'acquittaient comme elles le pouvaient de la tâche de former des avocats et des notaires intéressés à protéger les intérêts de leurs clients, les leurs et ceux des détenteurs du pouvoir. Les Facultés de Théologie s'occupaient principalement de préparer des confesseurs. Pendant plusieurs générations même, notaires, avocats et prêtres entrèrent dans leur profession réciproque sans avoir besoin d'obtenir un grade universitaire. L'Ecole des sciences sociales, économiques et politiques de l'Université de Montréal, où enseignaient à temps partiel des avocats, des journalistes et des fonctionnaires, permit à quelques observateurs du milieu de se rendre graduellement compte que la fidélité religieuse des Canadiens français et la lecture des encycliques papales n'avaient pas automatiquement résolu les problèmes sociaux du Québec, mais ils n'eurent pas le temps ni les ressources de poursuivre plus loin leurs recherches et leur réflexion. De plus, avaient-ils la liberté d'ignorer que Mgr Louis-Adolphe Pâquet, celui que les voix les plus autorisées se plaisaient à proclamer le plus grand penseur de la collectivité, avait donné une réponse à tous les problèmes qu'affrontait le Québec de la moitié du XXe siècle ?

N'est-il pas étrange de constater que les universitaires de cette époque qui ont apporté une contribution valable à leur milieu furent

souvent ceux que leurs collègues, perdus dans un internationalisme démissionnaire ou un universalisme utopique, accusaient de pécher par nationalisme ? Il faudrait pourtant savoir, une fois pour toutes, que les intellectuels canadiens-français de cette génération étaient tous nationalistes. La seule différence c'est qu'ils se divisaient entre deux écoles : celle des satisfaits et celle des inquiets. Les premiers avaient la conviction que leurs compatriotes réaliseraient facilement la mission que la Providence était censée leur avoir confiée. Les seconds se demandaient à quelles conditions le Canada français pourrait accomplir cette supposée mission. Le Frère Marie-Victorin et le Dr Léo Parizeau provoquèrent la fondation de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences. Ils avaient compris que, si la science n'a pas de patrie, les hommes de science en ont une. Ils désiraient ardemment le progrès de leurs compatriotes dont ils avaient mesuré les principaux retards intellectuels et constataient que ceux-ci avaient un pressant besoin de scientifiques s'ils entendaient sortir de leur sous-développement. L'enseignement et l'oeuvre de l'abbé Lionel Groulx, le premier professeur d'histoire à l'Université de Montréal, soulevèrent des polémiques qui contribuèrent à faire évoluer la pensée politique canadienne-française. Edouard Montpetit réunit une équipe qui a au moins eu le mérite de rappeler que les problèmes sociaux, économiques et politiques peuvent devenir l'objet d'études et de recherches.

Si les modestes progrès des années 1920-1928 soulevèrent beaucoup d'espoirs, la crise économique de 1929 menaça de tout détruire. Il fut même question de fermer l'Université de Montréal. L'appel pathétique de 1934 du cardinal Villeneuve empêcha heureusement les politiciens de poser des gestes irréparables. Les universitaires d'aujourd'hui ont contracté une dette de reconnaissance envers cet homme d'Eglise qui fit alors preuve de patriotisme et de lucidité. Pendant ces années pénibles où se répéta, au niveau des universités cette fois, une véritable guerre des éteignoirs, l'avenir de l'enseignement supérieur reposa sur le dévouement et l'abnégation de quelques hommes. Il faudra un jour écrire l'histoire de ces universitaires dont les sacrifices ont empêché la collectivité de se saborder elle-même. L'arrivée au pouvoir de l'Union nationale en 1936 assura un sursis aux universités grâce à une hausse immédiate et considérable des subventions du gouvernement provincial. Le nouveau premier ministre, élu à la suite d'une longue agitation réformiste inspirée par de nombreux universitaires opposés à l'ancien régime, s'était montré capable de reconnaître ses dettes. La guerre,

en mettant fin au chômage et en augmentant le revenu national, convainquit les gouvernants et les contribuables qu'un Etat ne s'appauvrit pas en aidant financièrement les universités.

Lorsqu'un enseignement supérieur moins embryonnaire s'organisa après 1945, l'Université Laval et l'Université de Montréal manifestèrent de grandes ambitions. L'ancien messianisme demeurait toujours bien vivace, mais les ressources en hommes et en argent ne correspondaient pas aux rêves grandioses qu'entretenaient quelques universitaires. Les dirigeants ecclésiastiques persistaient à conserver l'ambition de maintenir leur monopole de l'enseignement supérieur et la plupart des professeurs universitaires laïques de cette époque les soutenaient encore dans leur opposition intéressée à l'intervention étatique. Les uns avaient adopté cette attitude parce qu'ils n'osaient pas affronter l'autorité épiscopale; les autres, parce qu'ils ne faisaient pas de distinction entre l'Etat du Québec et le gouvernement québécois. Leur pensée politique peu évoluée les condamnait à une conception diminuée de l'Etat. D'autre part, l'anti-duplessisme maladif de plusieurs professeurs d'université les avait rendus aveugles et sourds. Malheureusement, ils n'étaient pas muets. Aux uns et aux autres, l'aide financière du gouvernement fédéral aux universités apparut comme une intervention providentielle. Les misérables traitements qu'ils recevaient les avaient placés à la merci du premier Père Noël qui se présenterait. Le cléricalisme, d'une part, et l'anti-duplessisme auquel communiaient la plupart des universitaires anticléricaux, se trouvèrent ainsi accidentellement réunis et empoisonnèrent les relations entre les universités et l'Etat provincial au début de la décennie de 1950.

Pendant près de huit ans, soit de 1951 à 1959, le Québec francophone donna un spectacle curieux mais très révélateur du manque de maturité politique de ses professeurs d'université. Ceux-ci, impuissants à saisir l'enjeu et le sens véritables de la lutte que Maurice Duplessis livrait à l'Etat fédéral et à l'autorité épiscopale, se rangèrent en majorité contre le chef du gouvernement québécois qui, lui, conservait toujours l'appui des électeurs. Plusieurs universitaires et intellectuels en vinrent même à la conclusion qu'ils étaient les seuls à avoir le pas et à marcher dans le sens de l'histoire tandis que le peuple se composait d'une masse d'ignorants qu'il leur appartenait, naturellement, de politiser ! Un divorce profond et malheureux existait entre la collectivité canadienne-française et la majorité des membres du corps professoral des universités. Lorsque l'Etat du Québec, manifestant sa volonté de conduire à terme sa lutte en faveur de l'autonomie fiscale, établit une

commission d'enquête sur les relations fédérales-provinciales et institua un impôt provincial sur le revenu, de nombreux professeurs d'université ne saisirent pas l'importance des événements dont ils étaient témoins. Ils ne se montrèrent guère plus clairvoyants lorsque Maurice Duplessis força l'épiscopat et la minorité anglo-québécoise à reconnaître, en 1957, la compétence exclusive de l'Etat provincial dans le domaine de l'enseignement depuis les classes de la maternelle jusqu'à l'université. Pourtant, ce geste d'autorité du premier ministre québécois avait préparé les voies à la création d'un ministère de l'Education sept ans plus tard.

La défaite électorale de M. Louis Saint-Laurent dont le prestige et la valeur personnels avaient troublé le jugement de plusieurs universitaires, l'ingratitude que lui manifesta le parti libéral fédéral, la victoire de M. John Diefenbaker et des conservateurs fédéraux, la mort de Maurice Duplessis, la sagesse et le flair politiques de Paul Sauvé, l'accession au pouvoir de l'équipe Lesage-Lapalme-Gérin-Lajoie-Lévesque changèrent complètement le climat qui avait jusqu'alors dominé parmi les professeurs d'université. Des augmentations substantielles de leurs traitements entre 1957 et 1961, grâce à des subventions accrues de l'Etat provincial, les avaient rendus également moins hostiles envers celui-ci. Ils avaient découvert que l'autonomie fiscale n'était pas un vain mot. L'engagement dans les différentes facultés de plusieurs nouveaux professeurs autochtones formés aux Etats-Unis ou en Europe ou de professeurs étrangers qui, dans les deux cas, n'avaient pas participé aux affrontements passionnés des années précédentes et étaient ainsi en mesure de juger la situation avec une plus grande objectivité, contribua beaucoup à assainir le milieu universitaire. Les professeurs de carrière feraient dorénavant partie d'une université et d'un enseignement supérieur institutionnalisés, ayant une existence autonome et dynamique tout en reconnaissant et en assumant leurs responsabilités envers la collectivité.

Depuis quelques années, nous vivons un nouveau départ. Le professeur d'université et la collectivité québécoise se sont enfin réconciliés. Les universitaires ont été étroitement associés à toutes les introspections, recherches et réformes qui ont transformé et continuent à changer le Québec que les générations antérieures avaient voulu croire imperméable aux pressions de l'âge industriel. Un nouvel homme québécois vient de s'affirmer. Il n'accepte plus les servitudes que ses pères avaient appris à idéaliser et à vénérer. Il veut être libre parce qu'il se sent capable de créer. Il l'a prouvé dans tous les domaines où il a conquis la liberté d'agir. La politique à laquelle les électeurs pensent et celle que proposent les hommes qui la font ont acquis subitement une nouvelle dimension. C'est un signe qui ne peut pas tromper.

Quel changement et quelles responsabilités ! Même s'ils se déroulaient il y a moins de quinze ans, les événements que je viens de rappeler semblent appartenir à une époque lointaine, depuis longtemps révolue. L'accélération de l'histoire nous a fait franchir de nombreuses étapes en peu de temps. Nous sommes même un peu essoufflés. Néanmoins, il ne nous est pas permis de ralentir le mouvement qui nous entraîne. Nous devons rattraper le temps perdu. Si les universitaires prennent garde de toujours maintenir le dialogue engagé avec la collectivité qui a le droit de pouvoir compter sur des universités entièrement dévouées à son progrès et conscientes des impératifs de la démocratisation et de la socialisation, s'ils ont foi en eux-mêmes sans prendre des allures d'avant-gardistes doctrinaires qui se croient appelés à guider une plèbe ignare, s'ils ont le courage intellectuel de devenir impopulaires lorsqu'il s'agit de défendre les principes et les valeurs que nous avons choisis et pour lesquels nous devons être prêts à consentir des sacrifices, s'ils donnent la preuve de leur désintéressement professionnel, nous relèverons les défis qui se présentent à nous au moment où le Québec entre dans le XXIe siècle. Leur échec serait celui de toute la collectivité.*

●

Du Collège à l'Université:

un pénible arrimage

Antoine BABY

Secrétaire de la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université Laval (*)

L'enfant n'était pas né que déjà les parents et les amis de la famille se bagarraient pour savoir comment il serait prénommé. "Institut", "Collège pré-universitaire", "Collège post-secondaire", "Collège" sans autres qualificatifs, tout y a passé. Selon une façon de faire assez caractéristique, il fallait "titrer" la chose avant même de savoir ce qu'elle serait. Pour certains, il était nécessaire que l'appellation choisie corresponde aux nomenclatures en usage dans les autres systèmes d'enseignement à travers le monde et en particulier dans les systèmes francophones. Il fallait donc de toute urgence remplacer l'appellation suggérée par le Rapport Parent par une appellation présumée plus conforme à l'usage français. C'est ce qui a conduit Jean-Marc Léger,

---

AVERTISSEMENT DE L'AUTEUR :

(*) Les opinions émises au cours de cette étude n'engagent en rien les professeurs de la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université Laval. Elles ne constituent en aucune façon la position officielle de cette Faculté. On ne saurait y voir autre chose que les vues personnelles de l'auteur sur cette question.

du Journal "Le Devoir"[1], à féliciter le ministère de l'Education d'avoir remplacé l'appellation "Institut" par l'appellation "Collège d'enseignement général et professionnel".

Ce qui est ennuyeux, c'est qu'en vertu de la même façon de voir les choses, il faudrait signaler au même ministère que cette expression désignait en France, il n'y a pas si longtemps, un enseignement secondaire de seconde zone, une sorte de "ghetto" scolaire équivalent à notre "cours général". Aujourd'hui, le mot collège désigne en France, le premier cycle de l'enseignement secondaire. De toute manière, il est d'ores et déjà acquis que le collège québécois remplira des fonctions fort différentes de celles que remplit son homonyme français. Je vois d'ici le visage que feront les employés des secrétariats des facultés françaises en recevant des demandes d'admission d'étudiants d'un C. E. G. E. P. ! A moins qu'ils ne soient sérieusement initiés, ce qui reste à faire, ce sera pour eux comme si des hordes primitives et barbares forçaient les portes du Temple ! Nous rirons bien des conséquences et de l'aboutissement de ces querelles de mots bien caractéristiques d'une mentalité latine, tout en espérant que cela ne soit pas une fois de plus au détriment de nos étudiants.

Le ministère devient timide

Mais laissons à des esprits plus subtils que le mien, le soin de palabrer sur les appellations et les dénominations. Si je dis que, du Collège d'enseignement général à l'Université, l'arrimage sera difficile et pénible, c'est qu'à mes yeux, la manoeuvre qui consiste à coordonner les niveaux d'enseignement post-secondaire et universitaire, n'est pas loin d'être aussi complexe que les spectaculaires manoeuvres spatiales réussies ces derniers temps. Convenons au moins d'une analogie : ces manoeuvres s'opèrent l'une et l'autre dans le vide !

Même une fois ces niveaux d'enseignement bien coordonnés, bien accrochés l'un à l'autre, il restera toujours pour l'étudiant le délicat problème de passer de l'un à l'autre. Au delà d'un arrimage de deux niveaux d'enseignement, chaque individu devra, pour son propre compte, reprendre la manoeuvre et assurer, dans des conditions parfois pénibles,

(1) "Le Devoir", 30 janvier 1967.

la jonction et le boulonnage de ces deux stades de sa formation. Dans l'un et l'autre cas, ce qui rendra pénible la manoeuvre, c'est qu'un niveau d'enseignement entièrement rénové, celui du Collège, devra s'adapter, et s'intégrer à un enseignement universitaire auquel on n'a pas touché et à l'endroit duquel le Rapport Parent lui-même s'est contenté de formuler des recommandations fort générales.

Tout se passe comme si le ministère s'était fait le serviteur fidèle des universités, leur offrant de galvauder en quelque sorte un système d'enseignement entièrement rénové et de l'offrir en pâture aux exigences et aux caprices d'un secteur d'enseignement qui n'a même pas été remis en question. Nous aurons l'occasion de revenir sur cette question à propos de l'opération "Profils d'admission". Pour l'instant, constatons une fois de plus que les universités du Québec, c'est l'Arche d'alliance ! Personne n'est autorisé à y toucher, hors Londres et Rome.

Le ministère de l'Education qui avait assez bien mené la réforme scolaire jusqu'à la fin du secondaire, a lamentablement baissé pavillon en voyant se dessiner l'agressive silhouette de ces villes fortifiées que constituent nos universités. Aussitôt arrivé en vue des avant-postes que sont les collèges classiques, il a troqué l'arbalète, le bélier, et autres engins de guerre pour une négociation farcie de compromis. Tant qu'il s'est agi pour le ministère de reprendre ce qui lui appartenait, il a fait preuve d'audace et de courage. Cependant dès qu'il eut signifié son intention d'étendre la réforme au delà du secondaire, le ministère ne parvint pas à cacher qu'il avait le sentiment désagréable d'envahir un territoire étranger. Les collèges classiques et plus encore les universités ne manquèrent pas d'exploiter ce sentiment de gêne éprouvé et manifesté par "l'envahisseur" timide.

Une fois de plus, le débat opposait le tout et ce qui devrait être sa partie, une fois de plus le ministère agissait à l'endroit des universités comme si elles n'en étaient pas parties constituantes. Les fonctionnaires conservent leur timidité et leur sentiment d'infériorité vis-à-vis les universitaires, et les universitaires, leur dédain et leur mépris à l'endroit des fonctionnaires. Il ne vient à l'esprit de personne le ridicule d'une situation où le ministère et les universités s'affrontent comme deux rivaux dans des rapports de force. Au lieu de s'étonner que le professeur d'université ne soit pas, à sa manière, un fonctionnaire de l'Etat, on continue à tout mettre en oeuvre pour qu'il n'en soit jamais ainsi. Cette timidité ministérielle est lourde de conséquences. Elle risque de compromettre toute la réforme scolaire. Plutôt que d'amener ces messieurs

de l'université à poursuivre la réforme jusqu'au sommet, on leur présente la réforme amorcée sur un plateau d'argent pour qu'ils l'apprêtent selon une recette très ancienne.

Le ministère invite donc les universités à collaborer à la construction des programmes d'études au niveau collégial, histoire de pouvoir affirmer en présentant le volumineux projet : "Les universités étaient dans le coup !" Jusqu'ici, je ne vois cependant rien que de très louable... et de très habile. Puis, il les invite à nouveau, cette fois pour tracer ce qu'on appelle en un savoureux jargon les "profils d'admission". Concrètement, il s'agit pour les facultés et écoles des six universités du Québec, regroupées suivant leurs affinités (les facultés de médecine, les facultés des sciences, etc.), d'indiquer clairement les cours à options que l'élève devra avoir complétés au collège pour être admis à l'Université. Il était difficile d'être plus courtois à l'endroit de ces vénérables institutions sans être obséquieux. On n'invite pas les universités à prendre conscience des conséquences de la réforme scolaire pour l'enseignement universitaire, on les invite plutôt à formuler leurs propres exigences à l'endroit de la réforme. Le ministère se croit bon joueur, les universités s'en trouvent flattées. Dans l'euphorie, peu de gens comprennent qu'à ce jeu, le ministère de l'Education risque de tuer ses propres enfants, le Règlement numéro 1 et le Règlement numéro 3, et que certaines facultés et écoles universitaires seront tenues pour complices de cet homicide involontaire coupable.

D'où vient cette vision pessimiste de l'avenir d'un système d'enseignement dont on espérait dire à nouveau qu'il est le "meilleur du monde" ? Y aurait-il chez moi des poussées inconscientes qui m'amèneraient à jouer les prophètes de malheur ? Chose certaine, c'est que la réforme scolaire me tient tellement à coeur que je serais presque content de pouvoir me faire dire, dans cinq, six ou dix ans, que je n'ai été qu'un faux prophète.

L'esprit des règlements 1 et 3

Mais essayons plutôt de voir sur quoi se fonde ce sombre pressentiment. On a dit souvent des Règlements 1 et 3 du ministère de l'Education que, bien au delà de la lettre, il fallait en comprendre l'esprit. Si on me demandait de résumer l'esprit de ces règlements en deux propositions, je le ferais de la façon suivante sans crainte de me tromper :

1o. — Il s'agit d'individualiser l'enseignement le plus possible pour le rendre conforme à ce qu'on est convenu d'appeler les différences individuelles;

2o. — il s'agit également d'assurer un développement plus harmonieux des ressources de l'individu en même temps qu'une formation plus équilibrée, de telle sorte que la société tout entière y trouve finalement mieux son compte que sous le régime actuel.

Comment se propose-t-on ces objectifs ? Par une série de mesures qui ne manquent pas d'ingéniosité. Au moment de les énumérer rapidement, je crains d'ennuyer ceux qui les connaissent déjà mieux que moi, et de n'en pas dire assez pour que ceux qui ne les connaissent pas puissent comprendre le sens positivement révolutionnaire de la réforme en cours. Mais qu'importe, je crois que cela est nécessaire puisqu'il m'incombe d'établir maintenant dans quelle mesure les craintes exprimées tout à l'heure sont fondées.

Dès les premières années de l'élémentaire, les classes seront constituées d'élèves du même âge. Des groupes de travail seront formés à l'intérieur des classes, qui permettront de tenir compte des rythmes d'apprentissage fort différents d'un élève à l'autre. Le Règlement no 1 prévoit également l'abolition de la classe-degré traditionnelle. Ceci aura pour effet de permettre à l'enfant d'évoluer davantage selon un rythme qui lui est propre. Dans cette perspective, l'année de scolarité ne s'identifie plus par un programme monolithique de plusieurs matières, qu'il faut réussir aussi bien dans sa grande diversité que dans sa totalité, sans égard aux différences individuelles et à la difficulté relative que présente chaque matière pour chaque élève. La classe s'identifiera désormais par l'âge de ses élèves, ainsi que par les groupes de travail constitués d'élèves ayant atteint un même niveau de rendement dans une matière donnée et témoignant d'un rythme d'apprentissage homogène.

Au secondaire, l'individualisation de l'enseignement prend un caractère encore plus marqué par l'établissement d'un système de promotion par matière et d'un régime d'options dites graduées. Ici, le critère des promotions n'est plus la réussite de l'élève sur l'ensemble des matières de la classe-degré. La classe-degré n'existe plus comme telle. Dès qu'un élève à atteint pour une matière donnée un niveau de rendement donné, il entreprend le stade suivant dans l'apprentissage de cette matière. Il n'est donc plus question qu'un élève soit obligé de reprendre

ce qu'il a déjà réussi en mathématiques, en histoire, en anglais et en géographie parce qu'il a de sérieux ennuis en français.

Quant au régime des options, il permet à l'élève, pour employer un jargon à la mode, de "personnaliser" son séjour à l'école, et de se construire, au delà des matières obligatoires, un programme qui convienne mieux à ses exigences, à ses goûts, à ses aptitudes et à ses aspirations. Il s'engage avec ses confrères dans un tronc commun de matières elles-mêmes graduées selon des rythmes d'apprentissage différents, et complète sa formation dans les matières de son choix. Les options sont graduées en ce qu'il est loisible à l'élève non seulement de choisir ou de ne pas choisir telle matière, mais encore en ce qu'il lui est possible de choisir le niveau de difficulté et d'approfondissement des matières qu'il a choisies.

Dans ce cadre extrêmement prometteur, l'élève bâtit lui-même son horaire, son programme et voit s'enregistrer dans un dossier scolaire individuel et cumulatif le résultat de ses efforts et de son travail. Ce dossier constitue une sorte d'auto-inventaire perpétuel qui permet à l'élève d'être constamment présent à lui-même sur le plan scolaire.

D'une certaine façon, on peut dire que le Règlement no 3 prolonge au delà du secondaire, c'est-à-dire au collégial, la portée des mesures adoptées au niveau d'enseignement précédent. On y retrouve en particulier la promotion par matière et le régime des options graduées.

Les documents du ministère, à la suite du Rapport Parent, relatent les inconvénients, les écueils et les effets néfastes de ce qui sera bientôt l'ancien régime. On y parle abondamment des dangers d'une orientation prématurée et irréversible de l'élève. On y fait état des inconvénients d'une spécialisation hâtive, en même temps que de l'irréalisme d'une notion de culture générale restreinte aux humanités gréco-latines. On y dénonce le pouvoir discriminatoire du régime des cours et des sections de cours. On y souligne enfin le peu de cas que faisait ce régime, auteur de tous nos maux, des différences individuelles.

J'ai cru pendant longtemps que la réforme scolaire permettrait de remédier à la plupart de ces situations pénibles dans lesquelles se trouvait placé l'élève. Au reste, je n'ai pas complètement perdu la foi dans les vertus du nouveau régime, mais je suis devenu soudainement beaucoup plus sceptique.

J'ai déjà essayé de prévoir ce qui allait se passer[1]. A l'époque, je ne savais rien de tellement précis au sujet de ces instituts qui devaient constituer le palier de transition entre le secondaire et l'université. Aujourd'hui on devine mieux ce qui va se passer, on sait même ce qui s'est passé. Les réunions de St-Hyacinthe ont été éclairantes à ce sujet.

L'opération "Profils d'admission"

Rappelons quelques faits. Comme je l'ai indiqué plus haut et suivant ce qui était écrit dans l'article 5 du Règlement no 3 du ministère de l'Education, celui-ci convoqua des représentants des universités pour leur demander de tracer les "profils d'admission" dans les différentes écoles et facultés universitaires. Sans pouvoir toucher aux deux matières obligatoires, la langue maternelle et la philosophie, qui constituent le tiers des cours des deux premières années du collège, les facultés devaient, suivant une ingénieuse procédure, indiquer les options que l'étudiant devrait avoir complétées au collège pour être admis en faculté.

Je me permets d'ouvrir ici une parenthèse pour indiquer que je ne suis pas d'accord avec la composition et l'importance des matières obligatoires au collège. J'aurais préféré que ces matières constituent la moitié du programme collégial et qu'on y ajoute les mathématiques qui me paraissent constituer une des assises de la culture générale moderne et la clé de la compréhension de notre univers. On aurait pu prévoir des degrés et des formes variés de l'apprentissage des mathématiques qui auraient permis à tous les élèves de bénéficier de cet élément de culture et de formation caractéristique de notre temps.

Les choses étant ce qu'elles sont, l'esprit même du régime des options était au départ, il faut en convenir, sérieusement compromis : on demandait en effet d'établir ce que les étudiants "devront avoir choisi" ! D'une certaine manière, cela revenait à dire que les étudiants n'auraient pas le choix de choisir leurs options. Mais ce n'est pas tout. Il s'en faut de beaucoup que nous soyons au bout de notre surprise et de notre étonnement.

Les options constituent les deux-tiers du cours de Collège I et de Collège II. Ces options sont regroupées comme suit :

---

(1) In "Les cahiers de Cité Libre", sept. oct. 1966.

1o. — douze (12) cours sur un grand total de vingt-quatre (24) constituent les options de la "concentration";

2o. — quatre (4) cours constituent les options dites "complémentaires". Un cours constitue une unité de quarante-cinq (45) heures d'enseignement dans une matière donnée. Les douze (12) cours de la concentration se subdivisent à leur tour en huit (8) cours pour la partie "A" et quatre (4) cours pour la partie "B". La répartition à l'intérieur des deux groupes de la concentration devait se faire suivant des combinaisons pré-établies par le Ministère. Ainsi la partie "A" pouvait être constituée d'un maximum de six (6) cours, c'est-à-dire 270 heures d'enseignement ou, si l'on veut, plus d'une demi-année universitaire, dans une matière donnée et de deux (2) cours (90 heures) dans une autre matière, mais appartenant au même bloc.

Disons que j'arrête ici l'énumération des détails techniques de l'opération, mais non sans rappeler que, dans le projet original, il existe quatre (4) blocs de matières et que les matières y sont regroupées en fonction de leurs affinités. C'est ainsi que les mathématiques, la physique, la chimie, la biologie et la géologie constituent un bloc, tandis que l'histoire, la géographie, la sociologie, les sciences politiques, l'économique, l'anthropologie, la psychologie, le commerce et les mathématiques constituent un autre bloc. Parmi les directives remises aux groupes de travail, il en est une qui me paraissait devoir placer les facultés devant une alternative quasi irréductible. Cette directive se lisait comme suit :

> *"Dans l'établissement du profil, le comité devra veiller à ce que sa faculté ne soit pas amenée à donner des cours du niveau collégial . . ."*

Or il se trouve dans les programmes du Collège des cours qui font présentement l'objet d'un enseignement formel dans les facultés et qui constituent de toute manière les éléments de base requis pour l'étude approfondie de certaines disciplines, telles la chimie, la physique, les mathématiques, la psychologie, la sociologie, etc. On voit déjà se dessiner l'alternative à laquelle je faisais allusion tout à l'heure : si ces enseignements sont pré-requis à l'approfondissement des diverses disciplines enseignées à l'université et s'ils ne peuvent en même temps faire l'objet des cours du Collège et de l'Université, de deux choses l'une : ou les facultés exigent que les élèves aient suivi ces cours au collège, ou elles retirent ces cours des programmes du collège et continuent d'en assumer la responsabilité. Nous verrons plus loin comment cette directive qui

procédait pourtant des meilleures intentions de coordination des niveaux d'enseignement, est venue compliquer singulièrement le travail des facultés réunies en comités.

Comme il était à prévoir, les facultés ont répondu d'une façon différente à cette invitation du ministère. S'il fallait regrouper ces réactions, je serais tenté de le faire en fonction de trois attitudes fondamentales que j'avais d'ailleurs prévues dans une première étude publiée sur cette question. Au delà de l'aspect caricatural des observations qui suivent, il faut découvrir l'esprit qui me semble avoir animé les divers groupes de travail en regard de la tâche que nous confiait le ministère. Il y a eu 1°. les facultés "débonnaires", 2°. les facultés "jalouses" et 3°. les facultés"obsessives".

Les facultés "débonnaires" ont dit au ministère : "Pour entrer chez nous, tout est bon pourvu que l'élève ait complété sa deuxième année de Collège". Cela revient à dire que l'étudiant reste maître du choix et de l'agencement de ses options et qu'il n'y a pas une meilleure façon de se préparer à accéder à l'enseignement supérieur. Cette attitude permettait de conserver au régime des options toute sa force et toute sa valeur. Elle n'avait pour seul inconvénient que celui d'aller à l'encontre de la directive du ministère à laquelle j'ai fait allusion plus haut. En effet, en ne formulant aucune exigence particulière au plan des options choisies par l'élève au Collège, ces facultés doivent s'attendre à recevoir des étudiants qui auront fait les pré-requis ci-haut mentionnés par le jeu des options, mais aussi des étudiants qui n'auront pas fait ces pré-requis. Sous une forme ou sous une autre, ces cours devront être maintenus dans les programmes universitaires. Je n'ai personnellement aucune objection à ce qu'ils soient donnés dans les cadres et sous la responsabilité d'un véritable Collège d'enseignement général. Le collège devrait cependant être situé sur le campus universitaire, afin d'éviter que des étudiants se voient dans l'obligation de retarder d'une année leur admission à l'université, pour quelques crédits pré-requis qui n'ont pas été complétés au Collège.

En réalité, peu de facultés ont adopté cette attitude qui pourtant me semble la plus conforme à l'esprit de la réforme scolaire et en particulier des Règlements 1 et 3 du ministère de l'Education. A ma connaissance, seules les facultés des sciences de l'Education et les autres écoles de formation des maîtres réunis en un comité de travail, ont adopté cette attitude et ont tracé ce que j'ai appelé, non sans une certaine ironie, un profil non figuratif !

Les facultés "jalouses" ont dit aux collèges quelque chose qui équivaut à : "Vos oignons, vos plate-bandes !" Dans cette perspective, la préparation la plus favorable à l'apprentissage d'une discipline donnée consiste à compléter sa formation générale dans d'autres disciplines que celle qui fera l'objet des études universitaires. Cela revient à dire que l'histoire, ou la sociologie, ou la géographie, c'est l'affaire des facultés ou départements d'histoire, de sociologie ou de géographie. Celui qui s'y destine doit faire au Collège un dernier tour d'horizon des divers secteurs du savoir humain, attendu que les institutions universitaires assumeront elles-mêmes l'entière responsabilité de la formation dans la discipline qui constitue l'orientation choisie par l'élève.

Cette attitude ne comporte à mon sens qu'un seul inconvénient sérieux : parmi ceux qui se destinent aux études universitaires, il s'en trouve quelques-uns qui sont psychologiquement prêts, au niveau du Collège, à mettre à profit l'intérêt qu'ils portent à telle ou telle discipline. Ceux-là ne pourront s'engager dès le Collège dans la voie de leurs goûts s'ils se destinent aux facultés qui ont adopté l'attitude que je viens de décrire.

Le ministère va tuer ses enfants

Quant aux facultés "obsessives", elles sont d'emblée les plus dangereuses. C'est à elles que je pensais quand j'ai parlé tantôt des facultés complices du meurtre du Règlement no 1 et du Règlement no 3. Poussant cette manière de penser à l'extrême, la meilleure façon de se préparer à faire de la chimie, de la physique, des mathématiques ou de la biologie serait d'en faire le plus possible et le plus tôt possible avant d'entrer à l'Université. Les tenants de cette théorie n'aiment pas qu'on leur dise qu'en vertu de l'enchaînement inévitable de ces cours qui vont de pré-requis en pré-requis, on remonte jusqu'au berceau. Si cette boutade ne vise qu'à provoquer une réaction, il n'en reste pas moins vrai que cette façon de concevoir la préparation à des études universitaires contient en elle-même tous les germes des maux dénoncés par le Rapport Parent : orientation prématurée et irréversible, spécialisation hâtive, cloisonnement inopportun des études par le regroupement inévitable de tous ceux qui doivent être moulés sur un profil identique, etc.

J'ai vu le questionnaire d'admission de deux institutions qui aspirent à devenir CEGEP. Que Dieu me reconnaisse au moins le mérite de ne

pas les nommer ! Pour les autorités de ces institutions, cela ne fait pas de doute : le candidat qui postule son admission au Collège doit connaître l'orientation qu'il prendra plus tard. Dans un cas, on ne demande même pas à l'étudiant d'indiquer les options qu'il entend prendre. On lui demande carrément ce qu'il entend faire plus tard. Les "profils d'admission" feront le reste dans la mesure où la scolarité antérieure du candidat le lui permettra.

Considérez simplement qu'il est théoriquement possible qu'un élève fasse les deux tiers de ses études collégiales dans le même bloc de discipline, et vous comprendrez sûrement pourquoi la situation me paraît alarmante. Comme la plupart de ces disciplines se prêtent mal à un apprentissage par voie de génération spontanée, c'est au niveau de secondaire III et IV au plus tard et peut-être de secondaire II, c'est-à-dire à l'âge de treize, quatorze ou quinze ans, qu'un élève devra décider de toute une vie. Le Collège aussi, c'est écrit dans le Règlement no 3, aura ses profils d'admission et formulera à l'endroit du secondaire des exigences précises. Si, pour ajouter à la charge, certaines facultés s'aventurent à exiger qu'au Collège les élèves aient fait les apprentissages fondamentaux des disciplines qui figurent dans leurs programmes d'études, on crée artificiellement ce que j'ai déjà appelé un nouveau type de débilité mentale situé paradoxalement à l'autre extrémité de la distribution normale des aptitudes intellectuelles, c'est-à-dire parmi les gens les mieux doués. Contrairement à ce qui avait été prévu, la polyvalence de l'école dégénère en une tragique univalence de l'individu.

Règle générale, ceux qui soutiennent cette thèse, allèguent que c'est ainsi que cela se passe aux Etats-Unis. Et quand ce serait vrai, qu'est-ce que cela change à notre situation ? En réalité, la plupart des institutions américaines ne font que privilégier certaines formes de dossiers scolaires, et ce, rarement à l'exclusion des autres. De toute manière, le système est assez souple qu'il permet de régler l'horaire d'un étudiant pour qu'il soit conforme à ses besoins en même temps qu'aux objectifs que poursuit l'institution. Je n'ai jamais entendu parler de facultés américaines ayant adopté un "profil d'admission" aussi rigide, aussi plein et aussi tâtillon que celui que certaines de nos facultés ont tracé.

Pensant bien faire, le ministère a suggéré dans un deuxième temps, la fusion des profils établis par les facultés ayant entre elles certaines affinités. Ainsi, les facultés de médecine, d'art dentaire, d'optométrie, de sciences, de médecine vétérinaire et d'éducation physique furent invitées à pratiquer une sorte d'oecuménisme des profils et à travailler à l'éta-

blissement d'un profil commun. Si l'opération réussit, elle aura sans doute l'avantage de rendre les profils plus polyvalents, ce qui constitue un résultat positif dans un sens. Mais elle pourrait également comporter l'inconvénient de remettre sur pied le cloisonnement en cours et en section de cours. Je vois déjà se dessiner trois ou quatre sections au cours collégial qui ne manqueront pas de prendre racine dès le cours secondaire. Il y aura sans doute la section des étudiants qui se destinent à des études universitaires dans le domaine scientifique, réunis dans un suprême effort pour se modeler aux exigences et aux caprices d'un profil commun. Il y aura aussi la section de ceux qui se destinent aux sciences sociales, de ceux qui se destinent aux études littéraires et enfin la section de ceux qui se destinent aux études techniques. Adieu veaux, vaches, cochons, couvée et polyvalence ! Par la réponse donnée par les facultés que j'ai qualifiées d'obsessives, le ministère est sur le point de nous ramener aux trois principales erreurs de l'ancien régime :

1o — orientation prématurée et irréversible;

2o — spécialisation hâtive;

3o — cloisonnement étanche en cours et en sections de cours.

Si ce n'est pas là mettre un terme à l'existence, hélas trop brève des Règlements nos 1 et 3, je me demande alors ce que c'est . . .

Mais il y a plus encore. Non seulement nous sommes à la veille de faire revivre aux générations qui montent quelques-unes des plus lamentables erreurs de l'ancien régime, mais nous arriverons aussi rapidedement à détruire les principaux éléments positifs de la réforme en cours telle que décrite dans les Règlements 1 et 3. Ainsi, au train où vont les choses et avec la plus charmante des insouciances, certaines facultés vont troquer le régime des options en lui-même si prometteur, pour un régime de pré-détermination "ab extrinseco". Que devient l'action de choisir dans un régime où tout est choisi d'avance par une faculté providentielle ? Comment l'élève pourra-t-il compléter une partie de sa formation générale dans des disciplines de son choix et faire, une dernière fois avant d'entrer à l'université, une démarche intellectuelle conservant un certain caractère de gratuité, s'il n'a plus la possibilité de choisir ?

Apprêtés à ces sauces, que deviennent ces gages d'un régime scolaire souple et conforme aux exigences de chacun que constituaient la promotion par matière et une certaine conformité aux rythmes d'ap-

prentissage propres à chacun, le dossier scolaire et l'horaire individuels ? Je voudrais bien répondre à ces questions, mais je n'en suis pas capable.

Échec de la réforme scolaire, causes et remèdes

Il me paraît infiniment regrettable qu'une réforme si bien engagée aboutisse à une aussi lamentable impasse. On ne saurait trop insister sur la richesse du régime que nous proposaient les Règlements du ministère de l'Education. Pour l'individu, c'était l'assurance d'une plus grande conformité de l'école à ses propres besoins, à ses exigences et à ses aptitudes. C'était aussi, par le jeu des options, l'assurance d'un engagement intellectuel beaucoup plus motivé. C'était enfin l'inestimable opportunité d'une participation et d'une communion plus harmonieuses aux valeurs anciennes et aux valeurs modernes de notre civilisation. Quant à la société, elle se voyait offrir du même coup une main-d'oeuvre plus conforme aux exigences de notre temps, une main-d'oeuvre polyvalente jouissant de ce que le sociologue français Pierre Naville définissait, il y a plus de vingt ans, comme la condition première de l'adaptation sociale et professionnelle, et qu'il appelait "l'adaptitude"[1]. La société se voyait aussi offrir des cadres techniquement mieux préparés et doublés de la formation générale requise par l'accomplissement de leur mission. Elle bénéficiait enfin de ressources humaines plus grandes et plus diverses, l'école polyvalente n'exerçant plus cette discrimation sociale qu'exerçait le système scolaire à cours et à sections de cours.

Pourquoi la réforme scolaire a-t-elle pris soudain ces airs de prostituée ? Comment est-il possible qu'à la veille d'achever la construction d'un système d'enseignement conforme à notre mission et à notre destin, nous sentions soudain la structure même de l'édifice sur le point de s'écrouler ? Il y a plusieurs raisons susceptibles d'expliquer cet état de chose. Je voudrais en rappeler deux; l'une tient à la notion même de culture générale, l'autre, à l'attitude du ministère de l'Education en face des universités.

---

(1) Naville, Pierre : Théorie de l'orientation professionnelle, Gallimard, Paris, 1945.

Bien des gens conviendront avec moi que l'idée même de culture générale a traditionnellement été associée chez nous, voire réduite, restreinte et confondue à l'humanisme gréco-latin. Ces gens conviendront également que c'est peut-être là l'erreur la plus grave et la plus fondamentale de l'ancien régime scolaire. On admet aujourd'hui que la culture générale participe aussi bien des valeurs nouvelles telles les valeurs technologiques et scientifiques, que des valeurs anciennes. Devant cette confusion et les fruits qu'elle produisait, certains ont fait ce que j'appelle un raisonnement en court-circuit qui se résume à peu près aux deux propositions suivantes :

1o. — la culture générale ne donne plus les fruits qu'exige notre temps;

2o. — donc il faut mettre à mort la culture générale.

Si on reprenait l'argumentation en parcourant cette fois le circuit complet, on pourrait en arriver à une tout autre conclusion. A ce moment, la première proposition devrait se lire comme suit : "La culture générale *réduite aux humanités gréco-latines,* ne correspond plus aux exigences de notre temps". Et alors la conclusion pourrait être : "Donc il faut remettre en cause l'idée que nous nous faisons de la culture générale". Voilà qui est fort différent et qui nous éviterait peut-être de revivre, avec vingt ans de retard, l'expérience nord-américaine. C'est Sidney Smith, ancien ministre des affaires étrangères du Canada et alors président de l'Université de Toronto, qui tenait à ses diplômés des propos semblables à ceux qui suivent :

> *"Quand les Canadiens-français nous auront rejoints sur le plan technologique (entendons ici : "Quand les Canadiens-français auront revalorisé les modèles culturels de la technologie et de la science"), alors ils nous auront dépassés en réalité parce qu'ils ont conservé le culte de la formation générale de l'esprit".*(1)

On objectera sans doute que personne n'a jamais voulu la mort de la culture générale. Mais je prétends que ceux qui façonnent notre Collège de telle sorte qu'il devient le raccourci des études universitaires, ont déjà prononcé une sentence de mort contre la culture générale. Je ne suis pas prêt à affirmer que je n'irais pas consulter les hommes de science, les ingénieurs ou les médecins qui auraient été façonnés comme

---

(1) Propos rapportés par l'auteur.

je viens de le décrire. Chose certaine, je ne m'en ferai pas des amis. La vie est trop courte pour cultiver l'ennui d'une façon aussi délibérée !

J'ai dit plus haut que l'attitude du ministère de l'Education à l'endroit des universités avait également quelque chose à voir avec ce qui pourrait bien être le destin tragique de notre réforme scolaire. Cette attitude me paraît en plusieurs points analogue à l'attitude de l'immigrant, de l'étranger dans la place. Et ça, ce n'est pas normal. On retrouve dans cette attitude un mélange de timidité et d'audace, de complaisance et d'agressivité inefficaces. Ce n'est évidemment pas de cette façon que le ministère de l'Education conduira à bon port la réforme entreprise.

La situation est-elle irrémédiable ? Les jeux sont-ils faits ? Personnellement, je ne le crois pas. Si la situation me paraît sur le point de se détériorer considérablement, j'estime qu'il est encore temps de nous ressaisir. Voici quels sont, selon moi, les remèdes au mal dont souffre notre réforme scolaire à ce moment-ci de son existence. Distinguons d'abord le traitement de choc qui est en même temps le plus urgent, le plus pénible et le plus douloureux, d'un traitement de plus longue durée qui prolongera les effets bénéfiques du traitement de choc.

Pour celui-ci, je suggère :

1o. — l'intégration totale, complète et sans équivoque de l'enseignement universitaire au Ministère de l'Education;

2o. — la transformation du statut d'institutions privées de nos universités en celui d'institutions d'Etat ou, au moins, d'institutions jouissant d'un statut analogue à celui qu'on se propose de donner aux C.E.G.E.P.

3o. — le prolongement de la réforme scolaire jusqu'à l'université inclusivement.

Il est temps que nous prenions conscience d'un certain nombre de réalités. L'Université est maintenant ouverte à tous ceux qui en ont la capacité. Ce déblocage ne peut s'opérer sans une coordination parfaite et la coordination présuppose, à mon sens, l'unité de pensée et d'action, l'unité de structure et d'organisation de même que l'unité administrative. Est-ce à dire que les universités abandonnent leurs responsabilités au ministère de l'Education ? Non. En réalité elles deviennent partie intégrante du ministère, et, en son nom et sous sa responsabilité, elles assu-

ment la mission qui leur est confiée. Dans cette perspective, les fonctionnaires de la direction générale de l'enseignement universitaire sont eux-mêmes des universitaires, comme c'est d'ailleurs le cas de la très grande majorité des fonctionnaires qui appartiennent actuellement à cette direction générale.

Si vraiment la réforme scolaire nous tient à coeur, nous devons donner au ministère de l'Education toutes les chances de la mener à terme, nous devons constituer nous-mêmes les ferments de la réforme dans l'enseignement universitaire. Il ne s'agit plus d'accommoder la réforme scolaire à l'esprit et aux exigences des universités, il s'agit plutôt d'imprégner les universités de l'esprit d'une réforme qui me paraît commandée par notre destin.

Au point où en sont les choses, transformer le statut actuel de nos universités, c'est tout au plus une éblouissante acrobatie juridique. D'autres ont souligné avant moi que les universités privées du Québec étaient soutenues dans une proportion variant de 75 à 85% par les deniers publics. Je ne crois pas qu'il soit opportun d'insister sur ce point. On a le statut de ses moyens, et quand on n'a plus les moyens correspondant à son statut, on change de statut.

On objecte souvent qu'il ne faut pas tout sacrifier à ces impératifs pédagogiques et sociaux, y compris notre légendaire liberté académique. Qu'on se rassure : la liberté académique, j'y tiens comme à la prunelle de mes yeux. Cependant, à la différence de bien des collègues, je juge Québec aussi apte à nous la garantir que Londres et Rome. Je crois fermement que nous avons au Québec, des institutions politiques capables de nous accorder tous les moyens nécessaires à l'accomplissement de notre mission.

Quant au traitement de longue haleine, je suggère qu'il comporte les étapes suivantes :

1o. — redéfinition périodique des objectifs des Collèges et des universités;

2o. — redéfinition des politiques d'admission à l'Université dans un sens qui soit plus conforme à l'esprit des Règlements 1 et 3 du Ministère de l'Education;

3o. — établissement sur le campus universitaire d'un C.E.G.E.P. qui permettrait à l'étudiant de corriger, sans retarder son entrée à l'Uni-

versité, un dossier individuel déséquilibré soit par le jeu d'une spécialisation trop hâtive, soit par le jeu d'une carence flagrante des pré-requis fondamentaux.

●

LA CRISE SCOLAIRE 1966-1967

Jacques TREMBLAY

Introduction

Il ne fait de doute pour personne que la crise scolaire qui vient de se terminer fut un événement important. Tout le monde a pris position à ce sujet et il a fallu une loi d'exception pour y mettre un terme. Mais il vaut la peine d'y revenir encore, parce qu'elle peut être considérée comme le procès de la volonté de réforme qui est née vers 1950, comme l'aboutissement des réformes amorcées en 1958 par la politique du "Désormais" de M. Sauvé, comme la suite ou la fin de la Révolution tranquille.

Une volonté de réforme est née dans l'éclatement social qui a suivi la dernière guerre mondiale (fin de la crise économique, industrialisation accélérée, révolution technologique, etc.). C'est vers la fin des années 50 que cette volonté de réforme a atteint la surface et a fini par changer l'équilibre des forces politiques. Puis, ce fut le grand déblocage : un flot de paroles, des doctrines, des idéologies, des déclarations fracassantes, des recherches et des interrogations sérieuses essayaient d'exprimer, d'orienter ou d'utiliser la volonté de réforme. Et la volonté de réforme s'est enfin cristallisée autour des questions d'éducation.

Attendre une réforme sociale globale d'une réforme scolaire, c'est en partie une illusion. Un Etat moderne n'est pas d'abord le produit d'un système d'enseignement moderne. Ce n'est pas seulement par incompétence que les Canadiens français n'occupèrent pas jusqu'ici une place importante dans les secteurs où se prennent les décisions économiques et politiques importantes. La compétence seule ne corrigera pas toute la situation. Ce n'est pas seulement par bêtise que notre système traditionnel d'enseignement a préparé des hommes pour les professions cléricales et négligé les autres : on prépare pour les fonctions disponibles. Il n'est pas suffisant maintenant de préparer les techniciens dont a besoin l'industrie secondaire pour obtenir une société industrielle équilibrée. La réforme scolaire n'est pas toute la réforme sociale.

Mais en ramassant là toute notre volonté de réforme, nous étions pratiquement dans le vrai. Premièrement et en général, il est vrai qu'un système d'enseignement moderne est un des instruments essentiels d'une société moderne. Deuxièmement et particulièrement pour le Québec, c'est en ce domaine, et presque seulement en ce domaine, que nous pouvons agir collectivement et directement. Dans les autres domaines, ce qui est facile pour les autres provinces devient difficile pour le Québec, parce que toute action propre du Québec est regardée et sentie par le Canada anglais comme une action étrangère, une action dont il faut découvrir les visées étranges et secrètes. Ainsi, la nationalisation de l'électricité en Ontario ou en Colombie-Britannique ne pose qu'un problème économique; au Québec, elle pose un problème "national" et provoque des démarches qui voudraient bloquer une opération économique nécessaire par peur des "excès du nationalisme". Troisièmement, une réforme scolaire est un moyen indirect de créer un nouvel équilibre social au Québec, plus avantageux pour les "nègres blancs", c'est un moyen indirect de provoquer une réforme globale qui serait à la fois économique et sociale. Former une main-d'oeuvre qualifiée, des cadres et des chercheurs, scolariser une population en lui disant : "Qui s'instruit s'enrichit", c'est créer pour demain un organe qui demandera à être utilisé, qui représentera une force de pression dans le sens d'une réforme économique et sociale, et c'est créer un certain nombre d'illusions qui seront demain un ferment de réforme. C'est, bien sûr, en même temps, courir le risque de créer une population déçue et insatisfaite, cause de trouble et de désordre. Mais le risque est inhérent à l'action.

Puisque la volonté de réforme qui s'est nourrie de tous les éléments actifs de notre société s'est cristallisée autour des questions d'éduca-

tion, la crise scolaire, par contrecoup, a mis en question l'effort d'adaptation, de renouvellement et d'orientation de toute notre société. A quelle enseigne logent les "penseurs" politiques de notre milieu ? Théoriquement, on répondra : à l'enseigne du progrès, naturellement. Mais ce ne sont là que des mots. Vis-à-vis un problème concret et précis, quelles institutions défendent-ils ? les institutions d'hier (les commissions scolaires, pour donner un exemple pris au hasard !) ou les institutions d'aujourd'hui et de demain (l'Etat, par exemple) ? Quelle politique prônent-ils ? quelle est la signification des solutions qu'ils préconisent ?

Les hommes influents, les groupes de pression, les syndicats, les partis politiques, quelle force représentent-ils ? Dans quelle direction poussent-ils notre société ? Une analyse complète de la crise scolaire et des prises de position qu'elle a suscitées nous permettrait de répondre à ces questions autrement qu'en théorie. Mais si nous sommes trop près de la crise scolaire pour en faire un bilan complet, nous pouvons dès maintenant déceler des éléments importants et soulever des questions.

* * *

1. Le 14 octobre fut un prétexte

On fait remonter le début de la crise scolaire au 14 octobre 1966. Ce jour-là, le ministère de l'Education faisait parvenir aux 1568 Commissions scolaires du Québec un document "confidentiel", dont l'effet devait être de fixer les salaires maxima du personnel enseignant dans l'enseignement public. En fait, ce document définissait la "politique salariale" suivant laquelle le ministère de l'Education verserait ses subventions d'équilibre budgétaire. Les Commissions scolaires qui n'auraient pas respecté cette politique se seraient vues dans l'obligation d'imposer une taxe spéciale à l'intérieur de leur territoire. Aussi, la Fédération des commissions scolaires conseillait-elle fermement à ses membres de respecter les normes ministérielles qui devenaient ainsi, par voie de chantage économique, de véritables "directives". Or l'échelle limite des traitements que contenait le document du 14 octobre avait été établie sans aucune consultation des représentants attitrés du corps enseignant.

Dès ce moment, le président de la *Corporation des Instituteurs et institutrices catholiques du Québec* (CIC), M. Raymond Laliberté, déclarait une guerre à finir contre les "directives du 14 octobre". Il accusait le gouvernement de fausser le jeu normal des négociations collectives entre les syndicats d'enseignants et leurs employeurs légaux que sont les Commissions scolaires. Le *Code du travail*, en effet, prévoit une discussion entre l'employeur et le syndicat qui représente ses employés. Dans l'enseignement public, cela signifie que les conditions de travail des enseignants sont fixées dans une discussion entre une Commission scolaire et une association locale d'enseignants détenant un certificat de la commission des relations du Travail, et non, évidemment, par des directives du ministère de l'Education. Au point de vue strictement légal, le 14 octobre 1966, le ministre de l'Education ne pouvait même pas participer aux négociations qui déterminaient les salaires des enseignants, bien loin de pouvoir fixer lui-même ces salaires.

L'argumentation principale de la CIC contre les directives du 14 octobre se résume donc à ceci : le gouvernement n'est pas l'employeur légal, la négociation doit se faire entre une commission scolaire et un syndicat local, la commission scolaire liée par les directives ministérielles ne peut pas négocier réellement, et ainsi l'application normale

et libre du Code du travail est rendue impossible. De là, la CIC enjoignait au gouvernement d'annuler le document du 14 octobre, et de redonner aux Commissions scolaires la liberté de négocier avec leurs employés selon les règles prévues par le *Code du travail*. La CIC ne demandait pas au gouvernement de revoir ses directives, elle ne demandait pas de participer à cette revision, elle ne faisait pas de contre-proposition. La CIC, organisme provincial, ne demandait pas de discuter avec l'Etat provincial; elle lançait un ultimatum à l'Etat : "Que l'Etat se retire de toutes les négociations, car les négociations, légalement doivent se faire entre une Commission scolaire et un syndicat local". Bien sûr, à plusieurs reprises, la CIC a supplié le gouvernement d' "assouplir ses normes". Seulement, l' "assouplissement" demandé signifiait dans la pratique l'annulation pure et simple des normes.

Cette discussion est bien connue, mais regardons-la de plus près. On peut résumer en deux thèses très simples les reproches que l'on adressait au gouvernement au lendemain du 14 octobre : 1) le gouvernement a fixé les salaires des enseignants sans consulter leurs représentants attitrés; 2) le gouvernement n'a pas le droit de fixer les salaires des enseignants, puisque leurs employeurs légaux sont les Commissions scolaires. Tels sont les vices que l'on croyait découvrir dans l'action du gouvernement, et qui expliquaient, disait-on, toute la crise scolaire. C'est le premier vice qui fut surtout retenu dans l'analyse des événements faite par les éditorialistes, les hommes politiques de l'opposition et les syndicats ouvriers. Mais c'est la deuxième formule qui résume le mieux le reproche fait par la CIC au gouvernement et qui justifie sa politique de l'ultimatum. Ni les commentateurs libres ni la CIC, cependant, n'ont distingué nettement ces deux thèses et l'on passait de l'une à l'autre indifféremment.

Pourtant, ces deux thèses sont très différentes. Si l'on avait reproché au gouvernement de n'avoir pas consulté les représentants des enseignants avant de formuler ses directives, on n'aurait parlé en réalité que d'un vice de forme, non d'un vice de principe. On aurait alors été conduit à proposer que les directives soient revues dans une négociation entre le gouvernement et les représentants des enseignants. Au lieu de se référer à un cadre légal dépassé, on aurait proposé un cadre nouveau de discussion correspondant aux réalités nouvelles : la négociation provinciale. Si les directives du 14 octobre avaient été comprises comme une action nécessaire de l'Etat, la crise scolaire n'aurait pas eu lieu ou, en tous cas, n'aurait pas pris l'allure d'un vaudeville. Mais quand un commentateur commençait en faisant reproche au gouvernement de n'avoir pas consulté les enseignants, il terminait quand même en lui

demandant de laisser le champ libre aux Commissions scolaires. C'était, à mon point de vue, une bien mauvaise manière de se solidariser avec les enseignants.

L'argumentation légaliste qui voulait nier au gouvernement le droit d'intervenir dans les négociations entre Commissions scolaires et syndicats d'enseignants, avait une tout autre signification, et elle conduisait inévitablement dans une impasse. Les Commissions scolaires étaient les employeurs légaux des enseignants, bien sûr. Le Code du travail pris à la lettre donnait raison à la CIC, bien sûr. Mais depuis la création des Commissions scolaires au XIXe siècle jusqu'au 14 octobre 1966, il s'était passé des choses, il avait même fallu en venir à l'idée païenne d'un ministère de l'Education, et l'argumentation légaliste avait le terrible défaut, dans les circonstances, de passer totalement à côté des réalités en cause.

Le gouvernement, employeur véritable de tous les enseignants du Québec, ne peut pas ne pas déterminer lui-même les salaires des enseignants. Il est d'ailleurs intéressant de noter que c'est l'Union nationale qui a dû appliquer une telle mesure, quelques mois seulement après une campagne électorale pendant laquelle elle avait promis sur tous les tons de sauver la liberté de tout le monde, et des Commissions scolaires en particulier. Quoi que l'on puisse penser des inconséquences de M. Daniel Johnson, il est bien évident qu'il n'a pas joué ce jeu sans y être poussé par des forces réelles. J'imagine bien que les organismes financiers de toutes sortes, qui font affaire avec le gouvernement et qui lui servent de bailleurs de fonds, ne prisaient guère une situation dans laquelle les décisions "autonomes" des Commissions scolaires pouvaient grever le budget de la Province de quelques dizaines de millions de dollars.

Nos lucides commentateurs politiques s'étaient trouvé des boucs émissaires sur qui faire retomber tout l'odieux des erreurs du gouvernement : les technocrates. Une telle thèse aurait dû faire rire. M. Johnson semblait prévenu contre les technocrates mis en place par les libéraux, et principalement contre les technocrates du ministère de l'Education. Par quelle aberration M. Johnson était-il devenu tout à coup le disciple fidèle des hommes qu'il dénonçait vertement la veille, les vouant au chômage ou à l'exil ? Cela, on ne l'expliquait pas. Et pendant qu'on se construisait ainsi une image dramatique de la situation : "les méchants technocrates à la recherche du pouvoir absolu utilisant la naïveté d'un gouvernement inexpérimenté pour casser les pauvres petits instituteurs et s'en faire des esclaves", on oubliait des réalités moins théâtrales,

moins passionnantes que la lutte des bons et des méchants, mais quand même importantes : on oubliait qu'un gouvernement doit prévoir le plus exactement possible ses dépenses, que, dans notre système capitaliste, les prêteurs privés sont là pour le lui rappeler, que les conventions collectives signées par les Commissions scolaires pouvaient ajouter au budget provincial quelques dizaines de millions de dollars au cours d'une seule année[1], et que de telles dépenses devaient aussi être prévues.

D'ailleurs, le légalisme de la CIC ne pouvait tromper que ceux qui aiment être trompés. Quel était donc ce respect magnifique de la loi ? En même temps que l'on dénonçait l'action "illégale" du gouvernement, on étudiait la possibilité d'une grève générale, "illégale" elle aussi. Et ce même organisme, qui demandait vertueusement au gouvernement de respecter la loi, devait plus tard, contre le Bill 25, soulever la menace de la désobéissance civile.

Malgré tout ce qu'on a dit des directives du 14 octobre, elles ne furent pas la cause — encore moins la cause unique — de la crise scolaire provinciale. Elles ne furent qu'un prétexte. L'attitude radicale prise par la CIC contre les directives du 14 octobre, ne visait pas seulement les directives du 14 octobre, elle visait d'abord le ministère de l'Education lui-même. D'ailleurs, l'occasion d'une lutte directe avec le ministère de l'Education était recherchée depuis déjà assez longtemps. On ne peut pas dire qu'elle était recherchée par la CIC en tant que représentant l'ensemble du corps enseignant, mais elle l'était certainement par les dirigeants provinciaux de cet organisme.

Il y aurait là-dessus quelques remarques intéressantes à faire. Quand l'action syndicale se situe principalement au niveau local, les exécutifs locaux sont importants et ils ont des responsabilités; au moment des négociations collectives, les membres des exécutifs deviennent même d'une certaine façon des vedettes au moins locales. Au contraire, l'organisme provincial, dans cette situation, est un corps honoré et inactif qui doit se contenter, en toutes choses, de déclarations vagues. Mais, à l'occasion d'une crise syndicale à l'échelle provinciale, ce sont les officiers de l'organisme provincial qui sont importants et les exécutifs

---

(1) Puisque la plupart des conventions collectives des enseignants étaient signées pour deux ans, chaque année à peu près la moitié du personnel enseignant des écoles publiques cherchait à faire hausser ses salaires. Des augmentations de salaire à 20 ou 30 mille professeurs, cela devient un élément important dans un budget !

locaux restent dans l'ombre. Pour parler concrètement, disons ceci : sous le régime des négociations locales, M. Garant, président de la CIC, était un personnage important, et M. Aimé Nault, président de l'Alliance des professeurs de Montréal, un personnage important; mais, sous le nouveau régime de négociations provinciales, M. Laliberté devient le seul personnage important, et M. Nault, qui ne tient pas à être une marionnette, abandonne son poste de président de l'Alliance.

On peut comprendre par là que toutes les déclarations et toutes les décisions de M. Laliberté, président provincial de la CIC, soient toujours allées dans le même sens : conduire toutes les négociations dans une impasse, refuser toutes les solutions de compromis, jusqu'à ce que la seule solution possible soit d'ordre provincial. On peut comprendre aussi les tensions qui se sont manifestées entre le Conseil général de la CIC, composé des chefs locaux, et son président au moment de prendre l'ultime décision à propos du Bill 25.

Il faut savoir à ce propos que M. Laliberté était dans une position délicate à l'intérieur de la CIC. Elu président de la CIC en 1964, il recevait le mandat de lutter contre la négociation provinciale. Lui-même, cependant, avant d'être nommé président, s'était prononcé en faveur de la négociation provinciale. Une fois président, il a fort bien parlé en faveur de la négociation locale ou régionale, mais son action a créé une crise provinciale. Pour régler cette crise provinciale, il a fallu une loi provinciale instituant des négociations provinciales. A ce moment, le Conseil général de la CIC a cru qu'il fallait refuser cet état de faits, mais son président a défendu la thèse opposée. C'était en cette fin de semaine mélodramatique pendant laquelle les Québécois se demandaient si le ciel leur tomberait sur la tête, ayant entendu proférer toutes les menaces imaginables allant jusqu'à la grève générale dans tous les secteurs de l'industrie et de la fonction publique. Le Conseil général de la CIC était divisé. Mais, entre deux séances de discussion, M. Laliberté rencontra quelques professeurs et des journalistes et, parole échappée par hasard, annonça en primeur la décision du Conseil. Quelques heures plus tard, le Conseil décidait à l'unanimité que sa décision était celle qui avait été annoncée précédemment.

En juin 1966, les dirigeants de la CIC et son personnel permanent ignoraient sans doute ce qui devait se passer le 14 octobre suivant. Pourtant, les négociateurs de la CIC qui participaient à diverses négociations un peu partout dans la Province, adoptaient dans tous les cas le "mode dur". Dès septembre 1966, là où des négociations avaient lieu, les dirigeants des syndicats locaux commençaient à "informer" les

professeurs qu'il faudrait très probablement en venir à la grève si l'on voulait obtenir un contrat de travail raisonnable.

On disait que les Commissaires d'école ne faisaient que des offres ridicules et qu'ils avaient décidé de se moquer des professeurs. Le "mode dur" des négociateurs de la CIC ne représentait qu'une guerre d'escarmouches, mais parce que la Commission des écoles catholiques de Montréal, les importantes Régionales de Chambly et des Vieilles-Forges (Trois-Rivières), toute la région Saguenay-Lac-St-Jean étaient impliquées dans cette guerre d'escarmouches, la crise scolaire provinciale devait avoir lieu tôt ou tard. Les directives du 14 octobre ne faisaient que précipiter les choses, et, d'une certaine façon, les simplifiaient puisque l'Etat, le principal intéressé, prenait l'initiative des opérations.

Les directives du 14 octobre ne furent donc pas une erreur absolue de la part du Gouvernement. On peut, si l'on veut, lui reprocher de n'avoir pas eu de belles manières : il aurait dû consulter les enseignants ! Bien oui, bien oui. Seulement, "consulter les enseignants", cela voulait dire pratiquement : le document du 14 octobre aurait dû être précédé d'une négociation entre le Ministère de l'éducation, d'une part, et les représentants attitrés des enseignants, d'autre part. Or, justement, le seul organisme important représentant les enseignants, à savoir la CIC, refusait officiellement la négociation provinciale. Ainsi, l'Etat se trouvait très exactement dans la situation d'un employeur dont les employés n'auraient pas été syndiqués. Dans un tel cas, le Code du travail, si je ne m'abuse, ne demande pas à un employeur d'attendre que ses employés soient syndiqués avant de fixer des salaires. Dire : "Après vous, messieurs les Anglais", c'est vraiment avoir de belles manières, mais ce sont des manières qui sont bonnes seulement dans les salons et dans les histoires écrites à l'eau de rose !

Admettons que l'Etat n'ait pas eu de belles manières en faisant circuler à 1568 exemplaires un document "confidentiel" qui fixait les salaires des enseignants, alors que les enseignants, et le public, restèrent quelque temps sans en connaître la teneur. Mais c'est là un vice de forme qui ne justifie certainement pas une levée de boucliers de tous les hommes "éclairés" contre le principe même de l'action de l'Etat en un tel domaine. Un sain raisonnement nous aurait permis sans doute de critiquer certains aspects de l'action de l'Etat, mais il était bien plus important de défendre le principe même de cette action.

2. Le principal artisan de la crise scolaire: monsieur Raymond Laliberté

Le principal artisan de la crise scolaire fut le président de la CIC, monsieur Raymond Laliberté. Je le dis sans lui en faire un reproche. Car avant d'être soumise à la direction ferme de M. Laliberté, la CIC était un organisme provincial informe avec lequel on ne pouvait jamais compter. Avant l'existence d'un ministère de l'Education, plus loin encore : au temps où les subventions gouvernementales comptaient pour peu dans le budget des Commissions scolaires, l'action syndicale des enseignants, si action syndicale il y avait, se situait uniquement au niveau local. Le prédécesseur de M. Laliberté, monsieur Léopold Garant, a contribué à créer, dans toute la province, des syndicats d'enseignants, mais l'organisme provincial dont il était le président devait éviter de compromettre, au niveau provincial, des actions entreprises à un autre niveau.

Le règne de M. Laliberté contraste fort avec celui de son prédécesseur. Jusque là, la CIC n'avait guère d'existence provinciale et, face au ministère de l'Education, défendait la politique du statu quo. Sous une direction provinciale ferme, avec un président qui était personnellement le symbole de toute la CIC, cet organisme provincial jouait un rôle provincial. Alors même que l'on défendait publiquement le droit des syndicats locaux de négocier librement avec les Commissions scolaires, toutes les déclarations importantes se faisaient au niveau provincial, et des discussions continuelles avaient lieu entre le président de la CIC et le chef du gouvernement (en présence parfois d'un spectateur silencieux : le président de la Fédération des Commissions scolaires).

Dès l'automne 1966, le sort provincial des enseignants était entre les mains de M. Laliberté qui jonglait avec les possibilités de faire une grève générale ou de généraliser la grève. Aux professeurs de Chambly, le 18 avril 1967, M. Laliberté déclarait : "*La politique de grève* (qui a nourri la crise scolaire) *était préméditée*". Pour la plupart des professeurs présents, membres de la CIC qui avaient directement été affectés par cette "politique de grève", c'était une "nouvelle".

La politique du pire menée par M. Laliberté a eu pour effet de forcer le gouvernement à imposer aux professeurs la négociation provinciale. On en venait enfin à cette solution que M. Laliberté avait prônée personnellement, mais que la CIC avait jusque là refusée. Ce que M. Laliberté avait désiré personnellement était imposé d'autorité, et M. Laliberté-président-de-la-CIC devait l'accepter.

En rééditant une politique qui était valable avant le ministère de l'Education, la CIC faisait durer une situation absurde, et se trouvait à être en pratique le meilleur défenseur des Commissions scolaires, institutions périmées, contre un ministère de l'Education tout neuf. En quelques mois, la politique ferme de M. Laliberté, via une crise scolaire provinciale, mettait le corps enseignant à l'heure du ministère de l'Education. Etait-ce payer trop cher un progrès nécessaire ? Il n'y a pas en ce genre de choses une comptabilité précise.

Que la politique de M. Laliberté ait ou non été pensée de cette façon, cela ne change rien à l'affaire. A quoi devait mener une présence ferme et provinciale du président de la CIC ? Bien malin qui en aurait deviné la forme. Ce qui a été "prémédité", c'est une action ferme et unifiée de la CIC sur le plan provincial. Cela a fait de la CIC un interlocuteur valable de l'Etat provincial, en passant par-dessus la tête des Commissions scolaires. Cela était inévitable. Ce que l'on ne savait pas d'avance, c'est que cela passerait par le Bill 25 et le vaudeville dont il a été l'occasion.

Devant le Bill 25, alors que partout dans la Province on faisait la kermesse, M. Laliberté, lui, continuait publiquement sa politique du pire : il ne demandait aucun amendement au Bill 25, il rééditait un ultimatum inacceptable. Mais, pendant le même temps, il participait à des négociations avec le gouvernement afin de préparer un "document de retour au travail" qui devait faciliter l'application du Bill 25 devenu loi.

Dans une lettre adressée le 24 février 1967 aux membres de la CIC qui avaient fait la grève, M. Laliberté expliquait de la façon suivante (assez ambigüe à la vérité, mais quand même instructive) la politique de la CIC contre le Bill 25 :

"*Puis est apparu le bill 25 qui est la négation complète, quoique temporaire, de tous les droits de libre association et de libre représentation collective des enseignants. Malgré de nombreuses démarches de la part de votre organisme provincial auprès du gouvernement, nous n'avons pas réussi à atteindre l'essentiel, c'est-à-dire le retour de droits fondamentaux tels celui de la grève, celui de la négociation et celui de*

l'arbitrage. Nos interventions, quoique ne voulant pas apporter spécifiquement d'amendements à la loi, ont quand même conduit le gouvernement à doubler la teneur du projet de loi et à incorporer dans le bill 25 une série d'amendements qui effectivement apportent certains avantages aux enseignants. Nous ne considérons pas ces amendements comme étant en soi suffisants pour que nous acceptions le bill 25. Nous considérons toutefois que, dans les circonstances, ils ont permis d'assouplir la portée du bill 25 et de financièrement redonner une certaine satisfaction aux enseignants. Nous avons pu en outre obtenir une garantie de récupération des études pour les élèves et de récupération des salaires perdus à cause des grèves pour les enseignants, qui va jusqu'à 70%."

* * *

3. Comment la CIC a mérité le "Bill 25"

Si le début de la crise scolaire ne peut pas être daté de façon précise, il n'en est pas de même pour la fin : la crise scolaire se termina le 17 février 1967 par l'adoption à l'Assemblée législative d'une loi d'exception que le langage familier a surnommée : "Bill 25". Dans les jours suivants, il y eut les quelques soubresauts qui sont inévitables lorsqu'il s'agit d'arrêter une machine lourde, mais ces soubresauts furent en réalité bien moins importants qu'on ne l'aurait cru d'abord, ce qui laisse supposer que la machine était beaucoup moins lourde qu'elle n'en avait l'air. Peut-être l'apparente grosseur de la machine lui venait-elle du fait qu'elle était gonflée du vent de beaucoup beaucoup de paroles. Une révolte de 65,000 instituteurs qui prenait fin aussi facilement et aussi subitement, ce ne devait pas être la révolte de 65,000 instituteurs !

Le chemin qui nous a conduits au Bill 25 est facile à décrire : refus systématique de toutes les solutions qui se sont présentées avant le mois de février. Seule la solution imposée d'autorité a réussi à mettre de l'ordre dans les affaires scolaires.

A partir du début de 1964, c'est-à-dire dès la création du ministère de l'Education, les syndicats ont laissé passer de multiples occasions de prendre l'initiative des opérations. La création du ministère de l'Education n'était ni une fantaisie, ni le résultat de quelque visée secrète des francs-maçons et des laïcisants : elle répondait à une exigence administrative absolument stricte, avant d'être la satisfaction d'un désir de démocratisation de l'enseignement ou l'application d'une théorie sur l'utilisation maximum du "potentiel humain".

C'est pourquoi, dès sa création, il était inévitable que le ministère de l'Education deviendrait l'employeur véritable de tout le personnel de l'enseignement public. D'ailleurs, le ministre de l'Education de l'époque, Paul Gérin-Lajoie, n'en a point fait un mystère, et il a à plusieurs reprises invité la CIC à s'organiser pour remplacer les négociations au niveau des 1568 Commissions scolaires par une négociation provinciale unique. Il s'agissait en réalité d'une invitation molle et lointaine. Il semble qu'à

cette époque, le ministère de l'Education voyait la négociation provinciale comme une échéance inévitable, mais que, en même temps, il n'était pas fâché que cette échéance soit retardée le plus possible. Le ministère de l'Education tout neuf avait plus de problèmes qu'il ne pouvait en résoudre, et son ordre du jour était plus un ordre d'urgence qu'un ordre d'importance.

Cette invitation molle et lointaine était quand même l'occasion pour les dirigeants des syndicats d'enseignants de prendre conscience de ce que signifiait pour eux dans la pratique l'existence d'un ministère de l'Education. Ce n'était d'ailleurs pas la première occasion : au printemps 1964, il y avait eu, on s'en souvient, la première "affaire des normes", qui préfigurait assez bien l'affaire des "normes du 14 octobre". A ce moment, le ministère avait voulu fixer certaines règles concernant le travail des enseignants, et il était question, entre autres choses, d'une présence obligatoire de 35 heures par semaine à l'école. Contre ces normes, la CIC avait fait beaucoup de tapage, et avec raison. Seulement, il ne suffisait pas de refuser, il fallait proposer des moyens de rediscuter, de façon bilatérale cette fois, les conditions de travail des enseignants dans les écoles sous la juridiction du ministère. Cela aussi nous renvoyait, et clairement, à la nécessité de la négociation provinciale. Refuser purement et simplement la négociation provinciale, c'était nier la responsabilité de l'Etat en matière d'éducation.

Bien loin d'étudier sérieusement la situation nouvelle de l'enseignement public, le Congrès de la CIC, à l'été 1964, fut un Congrès comme un autre : on se félicitait du travail accompli, on se convainquait que c'était le bon travail et qu'il fallait continuer comme l'on avait commencé. A propos de l'invitation du ministère à organiser des négociations provinciales, un NON catégorique. Pas même un petit comité d'études ! "Les enseignants, répétait-on, ont gagné de bons points en luttant au niveau des Commissions scolaires, et en faisant jouer la concurrence d'une commission scolaire contre l'autre. Il faut continuer comme ça". Une étude un peu sérieuse de la situation générale aurait conduit à une conclusion fort différente. Dans quelques régions riches, il est vrai que les enseignants avaient marqué de bons points. Mais la situation générale restait fort déplorable, et, ce qui est pire, la politique de la concurrence entre les Commissions scolaires jouait toujours dans le même sens, augmentant constamment l'écart entre régions riches et régions pauvres. Mais la CIC n'a jamais eu d'économistes à son service (les "conseillers juridiques" sont considérés comme omniscients, dans la bonne province), et elle restait obnubilée par le succès de "son" syndicalisme dans les régions riches. Contre toute logique, elle prétendait

qu'en grugeant une à une les 1568 Commissions scolaires, elle finirait par placer tous les enseignants au niveau des enseignants les mieux payés. En attendant, il fallait considérer le succès des riches comme une victoire surtout pour les pauvres, puisqu'il était entendu qu'on finirait tous par rejoindre les premiers.[1]

La première partie du Rapport Parent qui était parue à l'automne précédent, proposait une réforme en profondeur de toutes les structures administratives de l'enseignement. Le ministère de l'Education, clef de voûte de cette réforme, était déjà en place, il avait déjà posé ses premiers gestes, et quelques-uns de ces gestes avaient déjà atteint l'ensemble des enseignants. Et la CIC, dirigée alors par M. Garant, continuait à vivre comme au bon vieux temps du DIP . . .

Il n'était pas nécessaire, en 1964, de prendre le gouvernement au mot et de passer immédiatement à la négociation provinciale. Mais dès lors, il fallait considérer la provincialisation comme une échéance inévitable et s'orienter en ce sens. En 1964, il aurait été utile, et de bonne guerre, de retourner la balle au gouvernement, en affirmant un accord de principes sur la négociation provinciale, mais en demandant au gouvernement de commencer par clarifier sa situation et celle des enseignants vis-à-vis des Commissions scolaires. Au lieu de refuser le début de réforme que représentait la création d'un ministère responsable de l'éducation, la CIC se serait alors trouvée à exiger que le gouvernement complète ses réformes administratives.

A l'automne 1966, M. Michel Giroux, chef de l'information à la CIC, directeur du journal l'*Enseignement*, commençait une série d'éditoriaux "idéologiques" qui avaient pour but d'étudier l'évolution de la CIC, de définir ses buts, ses méthodes et son orientation future (Vol. 20, no 4 à 7). L'affrontement final entre la CIC et le gouvernement était commencé. Tout le monde parlait déjà d'un affrontement "provincial". Pourtant, M. Giroux rééditait tout simplement la politique de 1964, comme si l'on avait été encore dans les années 50 !

Nous avons déjà dit que le refus par la CIC du principe même de l'action ministérielle du 14 octobre nous engageait dans une impasse. Quand la CIC, par la suite, en ayant l'air d'avoir mis de l'eau dans

---

(1) C'est à peu près le même argument que les dirigeants (masculins) du syndicat de l'Yamaska servaient aux institutrices pour leur demander de refuser la parité de salaire : "Vous avez avantage à laisser monter les salaires des hommes. Ainsi, quand vous obtiendrez la parité, vous aurez de bien meilleurs salaires !"

son vin, demandait que les normes du 14 octobre soient assouplies, en réalité elle demandait encore à l'Etat d'abandonner sa tentative de contrôler les dépenses de l'enseignement public. Le 27 janvier, M. Laliberté refusait même au gouvernement *"le droit d'avoir des observateurs à chacune des négociations entre enseignants et Commissions scolaires qui se déroulent actuellement dans la province"* (d'après Paul Cliche du *Devoir*, 28 janvier 1967).

Puis, en cette même fin de janvier, la CIC refusait la proposition de l'opposition parlementaire qui prévoyait une trêve dans les conflits en cours par la collaboration entre la CIC et le gouvernement, et la recherche, à l'intérieur d'un comité parlementaire, de la meilleure formule de négociations provinciales. La proposition des libéraux présupposait bien entendu, la collaboration de la CIC dans le règlement temporaire des conflits en cours. En refusant "par principe" une telle collaboration, la CIC rendait inutile et inefficace la proposition des libéraux. Elle devait être rejetée par l'Assemblée législative quelques jours plus tard (31 janvier).

A partir de ce moment, il ne restait plus qu'une seule solution : que le gouvernement s'impose par une loi d'exception. Les cris scandalisés de tous les hommes "éclairés" devant le Bill 25 étaient le fait de moralistes à courte vue. Encore une fois, ils se scandalisaient des "mauvaises manières de l'Etat", et ils étaient prêts à nier l'Etat lui-même à cause de ses "mauvaises manières". Seulement, ils ne manifestaient pas ce minimum d'honnêteté devant les faits qui aurait conduit à dire que ce qui était théoriquement de "mauvaises manières" était largement justifié par la situation précise qu'il s'agissait de corriger.

Il était depuis longtemps évident que la crise scolaire PROVINCIALE ne pouvait pas être résolue sans passer par des négociations provinciales. Cela, le ministre J.-J. Bertrand l'avait affirmé le 23 janvier : *"Dans les grèves d'enseignants, le Québec s'achemine vers des négociations à l'échelle provinciale entre le gouvernement, d'une part, et les enseignants, d'autre part"* (d'après le *Montréal-Matin* du 24 janvier). Sur ce point d'ailleurs, les commentateurs libres et les hommes de l'opposition étaient d'accord avec le gouvernement.

Ainsi, toute solution à la crise scolaire devait nécessairement contenir deux éléments. Un premier élément constituait l'essence même de la solution à court et à long terme, parce qu'elle portait sur le seul problème général important, source de tous les autres : c'était la négociation provinciale entre le gouvernement et les enseignants, négociation

portant pour le moins sur toutes les questions ayant une incidence financière. Le deuxième élément, lui, était une condition *sine qua non* pour que des négociations puissent avoir lieu : que toutes les démarches — négociations, médiation extraordinaire, injonction ou grève — qui avaient cours à ce moment au niveau des Commissions scolaires soient abandonnées immédiatement. Cette condition ne constituait pas une mesure arbitraire pour mettre fin aux conflits locaux, ni une restriction illégitime du droit à la grève ou du droit à la négociation collective des syndicats locaux. Il aurait été absurde, en effet, d'organiser des négociations provinciales et de laisser courir, en même temps, des négociations locales, car les résultats de la négociation provinciale devaient nécessairement avoir pour effet de rendre nulles et sans effet les ententes locales.

Ce sont les mesures prises par le gouvernement pour réaliser cette condition qui apparurent, dans le Bill 25, comme une monstruosité, un abus de pouvoir, un acte dictatorial, une négation odieuse des "droits imprescriptibles" des citoyens. On en jugeait dans l'abstrait, au nom de quelque morale idéale selon laquelle la dynamique sociale ne devait être faite que de douceur, de politesse, de gentillesse, de compréhension mutuelle, d'amour. On oubliait qu'il ne s'agissait pas de définir une théorie générale de l'action politique, mais bien de régler un problème précis par une action précise et circonstanciée. Quelles qu'en fussent les modalités, la solution à l'impasse scolaire telle qu'elle se présentait au début de février 1967 devait contenir nécessairement les deux éléments dont nous avons parlé. Le deuxième élément — mettre un terme immédiat aux conflits locaux — pouvait être obtenu de deux façons : ou bien par une collaboration volontaire entre le gouvernement et la CIC, ou bien par un acte d'autorité de la part du gouvernement. Or, la première voie, qui constituait le fond de la proposition de l'opposition parlementaire, avait déjà été refusée par la CIC. Dans ces circonstances précises, il était nécessaire que l'Etat s'impose. Celui qui refusait le principe même du Bill 25 au nom de ce que l'on voudra, se trouvait dans la pratique à défendre la *liberté d'entreprise* des "corps zintermédiaires" contre l'Etat. La CIC, en refusant les compromis qui s'étaient présentés en cours de route, en refusant même l'appui de l'opposition parlementaire, avait créé une situation telle que le choix à faire était réduit à sa plus simple expression : c'était la Corporation des instituteurs ou l'Etat. Entre les deux, pour tous les penseurs politiques qui acceptent les exigences de la société moderne et les voies du progrès socio-économique, il n'y avait pas d'hésitation possible : il fallait choisir l'Etat.

A ma connaissance, ceux qui ont le plus fortement nié l'Etat en cette circonstance furent ceux qui ont la prétention de représenter la pensée la plus "évoluée", la plus progressive, et qui se réclament publiquement d'une forme quelconque de socialisme. Chefs syndicaux, partis socialistes ou nationalistes, René Lévesque à leur tête, se sont mis à déraisonner contre l'Etat et contre les technocrates et, dans des déclarations mélodramatiques, se sont portés à la défense de la veuve et de l'orphelin écrasés par l'odieux Bill 25. Si l'on veut parler des hommes qui ont gardé leur tête sur leurs épaules en cette circonstance, on relèvera principalement le cas de Jean-Marc Léger qui a, bien sûr, reconnu les divers défauts du Bill 25, mais qui a constamment fait à l'Etat un devoir de se comporter comme le véritable responsable de l'enseignement public, rappelant même dans les moments d'hystérie les exigences de la réforme scolaire. Pourtant, Jean-Marc Léger est considéré ordinairement par les esprits forts comme un homme trop modéré !

C'est pourquoi, on peut dire que le Bill 25 fut l'occasion d'un véritable vaudeville, et nous devons nous interroger sérieusement sur la valeur de notre pensée politique.

4. Les réactions au Bill 25 ou la foire aux cancres

Dans les milieux "évolués", on aime bien gloser sur la pauvreté de notre système d'enseignement et sur l'incompétence des professeurs, causes de la faiblesse intellectuelle de nos enfants. Mais à la vérité, les cancres ne sont pas tous dans les écoles.

On en a entendu de bien bonnes pendant la semaine qui a précédé l'adoption par l'Assemblée législative de la "*Loi assurant le droit des enfants à l'éducation*". Le titre de la loi avait été connu vendredi, le 10 février, et la kermesse commença immédiatement, avant même que le texte du projet de loi ne fût publié.

Par une logique absolument rigoureuse, on avait deviné qu'une loi qui se réclamait du droit des enfants à l'éducation devait avoir pour but de nier certains autres droits. Puisqu'il s'agissait d'un conflit de travail, les droits niés étaient inévitablement le droit à la négociation collective et le droit de faire la grève. Voilà donc où voulait en venir le gouvernement de l'Union nationale avec SA crise scolaire ! Il voulait "*casser les instituteurs*", avant de casser tous les syndicalistes. Nous étions revenus aux temps tragiques du duplessisme, aux temps des matraques contre les grévistes d'Asbestos ou de Murdochville. C'était l'heure des grandes batailles, l'heure où les chevaliers sans peur et sans reproche devaient monter sur les tribunes et sonner l'alarme générale, l'heure d'oublier ses chicanes intestines afin de présenter un front commun pour la défense des droits les plus élémentaires de la personne.

Et nous voilà dans le mélodrame !

Chacun prend position. Ce n'est pas le moment des nuances. Il n'est pas question d'attendre le texte de la loi, de le lire et de voir de quoi il s'agit. En vingt-quatre heures, on organise un teach-in de protestation, une grande marche de tous (?) les syndiqués sur Québec, et tous les chefs syndicaux prennent position clairement : "Nous défendons le droit à la négociation collective et le droit à la grève".

Le titre du projet de loi était démagogique à souhait et a eu un effet du tonnerre. Mais le texte même de la loi n'avait rien de démagogique : il posait le principe de la négociation collective provinciale pour les enseignants du secteur public, il déterminait les délais nécessaires à l'organisation et à la réalisation de ces négociations, et prévoyait un régime temporaire de salaires pour les enseignants, régime d'ailleurs relativement généreux. On était parti en guerre pour sauver le droit à la négociation collective contre une loi qui reconnaissait le DROIT DES ENSEIGNANTS A LA NEGOCIATION COLLECTIVE PROVINCIALE, seule forme de négociation par laquelle les enseignants peuvent aujourd'hui défendre efficacement les intérêts de leur profession et de l'enseignement.

Lors du teach-in de protestation contre le Bill 25, le 11 février, organisé conjointement par la CSN, la FTQ, la CIC et l'UGEQ, un certain monsieur Bédard, chef socialiste et donc consacré intelligent, disait que les politiciens qui refusaient de se prononcer contre le Bill 25 sous prétexte qu'ils ne l'avaient pas encore lu, étaient des lâches, car, concluait-il, "On ne lit pas le Bill 25, on le jette à la poubelle". Et par une telle déclaration, ce monsieur Bédard obtenait de chauds applaudissements. Les cancres ne sont pas tous dans les écoles ! En tous cas, à l'école, on fait un devoir à l'enfant de lire son problème avant de chercher à le résoudre !

Il s'est élevé contre le Bill 25 une opposition unanime et tapageuse de la part de tous les organismes et de tous les penseurs qui prétendent représenter les forces du progrès. Malheureusement, cette opposition fut tellement erratique, frappa tellement à contre-sens qu'elle fut à toute fin pratique inefficace. Elle n'a pas vu et elle n'a pas cherché à faire corriger des vices réels du Bill 25, comme celui qui limitait inutilement la liberté d'association. On voulait défendre le droit à la négociation collective : le Bill 25 posait le principe de la négociation collective provinciale. C'était un grand coup d'épée dans l'eau.

L'autre grand coup d'épée avait pour but de défendre le droit "imprescriptible" de faire la grève, car on prétendait que le Bill 25 en était la "négation absolue". Puis, pour ne pas être tout à fait ridicule, il a fallu corriger : "négation complète quoique temporaire", ce qui est une formule incompréhensible. En réalité, le droit à la grève n'était pas purement et simplement supprimé, il était seulement défini par un cadre légal, comme tous les autres droits, comme le droit à la grève lui-même dans le Code du travail. Le problème des conditions de travail des enseignants dans les écoles sous la responsabilité de l'Etat est un

problème provincial et seules des négociations provinciales sont capables de le résoudre. En conséquence, seule la grève générale des enseignants aurait un sens. Mais il serait contraire à l'esprit et à la lettre du Code du travail que d'avoir recours à une grève générale avant d'avoir procédé à des négociations qui se situeraient au même niveau. Le droit à la grève, tel qu'il est défini par le Code du travail (qui a été construit avec la participation des syndicats !) est certes général et imprescriptible, mais son USAGE EST LIMITE par un certain nombre de règles consistant principalement en une série de délais pendant lesquels doivent avoir lieu des négociations ou, selon le cas, des conciliations, des arbitrages, des enquêtes. A moins de passer à l'anarchie pure, une loi qui reconnaît un droit doit déterminer aussi les limites de son usage.

Le Bill 25 dérangeait une démarche syndicale "classique". L'Etat s'imposait par une loi, obligeant les syndiqués soit à se soumettre soit à lutter contre la police et les tribunaux. Sur quoi, nos syndicalistes ont raisonné comme de purs doctrinaires, brandissant les "vérités" absolues : "une action syndicale est par nature une démarche pour le progrès; bloquer une action syndicale, c'est bloquer le progrès social; le syndicat est une institution sacrée au-dessus de tout autre; qui est contre le syndicat, est contre la vérité, la justice et le progrès; qui est contre le syndicat, est contre le peuple". Ces vérités étant des absolus, on comprend qu'il n'ait pas été nécessaire, aux hommes évolués, de lire le Bill 25, de faire quelques distinctions et quelques nuances. Pour le doctrinaire, la vérité est toujours un absolu. Celui qui fait des nuances est un revisionniste, un traître, un aliéné.

Je veux bien passer pour un traître, un réactionnaire ou un aliéné, mais je pose, pour les besoins de cette discussion, que l'Etat est au-dessus des syndicats, et j'affirme qu'il faut faire des distinctions entre l'action syndicale menée contre l'entreprise privée et celle menée contre l'Etat. Je ne prétends pas, naturellement, mettre tout le monde d'accord sur ces prémisses. Je m'attends bien, par exemple, à ce que monsieur François-Albert Angers ne les accepte pas. Ce qui est honnête de sa part : M. Angers a dit où il logeait, il a dit quelles valeurs il défendait, il l'a dit honnêtement et il n'a pas cherché, en camouflant son conservatisme sous des mots ronflants, à se faire aduler par les socialistes, les progressistes et tous les esprits émancipés. C'est là une situation propre, qui fait honneur à l'intelligence et qui aide l'intelligence à s'y retrouver.

Mais rien ne va plus quand on voit que les hommes qui s'étaient moqués de toutes les structures de la société traditionnelle se rangent,

dans l'action, du côté de M. Angers. M. Angers a le droit de se situer ainsi dans l'action, car, au niveau de la pensée, il a pris la défense des structures de la société traditionnelle. M. Fernand Dumont, lui, au nom d'une société à inventer, se situe autrement. Selon *Le Devoir* du 13 février 1967, il définissait ainsi les deux points essentiels d'une action socialiste inscrite dans la réalité du Québec actuel : "1) *Tout faire pour que l'Etat du Québec se dégage provisoirement au milieu de toutes nos confusions, comme le pouvoir déterminant.* 2) *Le socialisme québécois doit s'imposer comme tâches immédiates de barrer la voie à une nouvelle bourgeoisie canadienne-française, de démasquer la structure qui l'exprime et qu'on tend à associer de plus en plus au pouvoir, c'est-à-dire les corps intermédiaires*"[1]. Cela aussi est une position claire et franche, — avec laquelle, pour ma part, je suis tout à fait d'accord.

Mais si l'on accepte de telles prémisses, quelles conséquences faut-il en tirer au niveau de l'action ? Que les syndicats (des corps intermédiaires !) peuvent bloquer, dans l'intérêt de leurs membres, les mécanismes essentiels de l'Etat ? Que les "technocrates" — qui sont les cerveaux de l'Etat — sont des gros méchants dont il faut contrecarrer les plans diaboliques ? Que l'Etat doit abandonner à des corps intermédiaires (Commissions scolaires) les responsabilités de l'enseignement public ? Que la fonction publique doit être traitée comme une entreprise économique semblable à toutes les autres et soumise à nulle autre loi qu'à celles du libéralisme économique ?

Non. Il y a quelque chose qui ne tourne pas rond dans le cerveau de nos révolutionnaires ou réformistes patentés. J'en suis de plus en plus convaincu : "Les cancres ne sont pas tous dans les écoles".

Quand M. René Lévesque, pendant la crise scolaire, a donné un appui INCONDITIONNEL à une action syndicale menée contre l'Etat; quand, tout particulièrement, il s'est permis, lui aussi, de déraisonner sur le compte des hauts-fonctionnaires de l'Etat, il a pratiquement défendu la thèse du libéralisme économique pur et il a agi dans le sens opposé des valeurs qu'il prétend défendre. (Il faut peut-être ici faire la part du feu : M. Lévesque s'est laissé emporter par son impétuosité naturelle et,

---

(1) Cité d'après *L'Action nationale* (Vol. LVI, No 9, p. 869). Et *L'Action nationale* relève cette position de principes de M. Dumont pour montrer quelles erreurs monstrueuses peuvent circuler dans la Belle Province. La Revue donne la vérité : "*La nation ne peut être forte* (. . .) *que par les corps intermédiaires*", et elle prend la peine de préciser qu'elle inclut les syndicats parmi les corps intermédiaires.

les deux termes de l'alternative semblant être syndicalisme et duplessisme, il a simplement appliqué des catégories construites pour d'autres circonstances. M. Lévesque a eu au moins l'honnêteté, quelques mois plus tard, de mettre de l'eau dans son vin et de rappeler à la CIC quelques exigences de la réforme scolaire. cf. *La Presse*, 17 mai 67).

Quand M. Bourgault, qui a protesté sur tous les tons de son nationalisme et de son socialisme, a pris position dans la crise scolaire contre l'Etat du Québec, seul instrument collectif des Canadiens français et l'instrument le plus essentiel pour une réforme sociale et économique, il a doublement confirmé cette idée — qui est d'une certaine façon consolante pour les responsables du système scolaire que M. Bourgault accusait, par la même occasion, de tous les crimes de lèse-nation : "Les cancres ne sont pas tous dans les écoles".

Il n'est pas nécessaire, bien sûr, de détailler la position des chefs syndicaux devant le Bill 25. Ils ont profité de l'occasion pour s'organiser un concours de charme. Les règles du concours : 1) à qui trouverait les mots les plus grossiers pour dénigrer l'Etat et ses technocrates, 2) à qui pourrait prouver de la façon la plus habile que la loi absolue du progrès social réside dans l'entreprise privée des syndicats contre l'Etat. L'heure n'était pas aux nuances. Il fallait même oublier ses vieilles chicanes de famille pour se vouer tout entier à cette cause commune : défendre la liberté d'entreprise des syndicats. *A chacun sa libre entreprise*, et les privilèges de chaque classe sociale seront bien gardés.

En acceptant le front commun syndical contre le Bill 25, la CSN se plaçait dans une situation particulièrement équivoque. De toutes les centrales syndicales, c'est elle qui s'est le plus inspirée, dans sa lutte contre l'entreprise privée, d'une idéologie socialiste. Plus spécifiquement, la CSN s'est faite le champion de l'idée de planification, s'est prononcée en faveur de la création d'un ministère de l'Education, et a défendu l'idée d'un système d'éducation public et gratuit. Dans le cas des hôpitaux, elle a forcé le gouvernement à la négociation provinciale. Enfin, la CSN, plus que toute autre centrale syndicale, a défendu la liberté d'association. Pourtant, elle a participé au "front commun", acceptant on ne sait trop pourquoi un parfait malentendu. Il faut reconnaître que M. Pépin s'est contenté d'une adhésion verbale. Seulement, pendant qu'il s'essayait à justifier tant bien que mal cette adhésion, il ne lui restait aucune chance de mener un combat particulier qui aurait été utile : accepter le principe du Bill 25, mais demander un amendement pour protéger la liberté d'association des enseignants.

Le seul groupement syndical qui n'ait pas accepté le malentendu, fut le SPEQ, c'est-à-dire le syndicat des PROFESSEURS DE L'ETAT du Québec. Pourtant, ce syndicat avait déjà eu "son 14 octobre", et avait même eu à subir les foudres d'un chef de gouvernement dans ses mauvais jours. Au-dessus de toute considération partisane, le SPEQ est resté loyal à l'Etat du Québec, aux exigences de la planification et de la réforme scolaire.

Quand les professeurs des C. S. protestantes protestaient contre le Bill 25, contre l'intervention de l'Etat dans l'enseignement public et défendaient l'autonomie des Commissions scolaires, eux au moins, ils étaient logiques avec eux-mêmes. Le système d'enseignement public protestant conduit depuis longtemps sa clientèle jusqu'à l'Université. Ses écoles sont assez nombreuses et bien équipées; ses professeurs sont dans l'ensemble mieux payés que les professeurs catholiques et français. L'autonomie des Commissions scolaires, c'est-à-dire le principe de la protection des privilèges des milieux nantis, les a naturellement bien servis. Quand l'Etat parle de mettre de l'ordre dans l'ensemble du système public d'enseignement, il est sûr que cela est avantageux pour la majorité, mais il est bien naturel qu'une minorité privilégiée voit cela d'un mauvais oeil. Si M. Bourgault avait deviné que le Bill 25 était désavantageux pour les méchants anglais, il aurait peut-être fait le cancre d'une autre façon . . .

Il est remarquable que les seuls professeurs de l'enseignement public qui aient exprimé leur désapprobation du Bill 25 autrement qu'en paroles aient été justement les protestants. Il y eut effectivement, de ce côté-là, des démissions nombreuses et le gouvernement a dû trouver des moyens détournés pour éviter la colère des Canadiens anglais en achetant le silence des 6000 professeurs en question, qui resteront encore un temps dans un régime de privilégiés. Si les professeurs des Commissions scolaires catholiques n'ont point posé de gestes de protestation avant l'adoption du Bill 25, ce n'est quand même pas parce que l'on ne leur avait pas suffisamment répété que c'était une loi odieuse. Il faut croire, cependant, que la répétition ne constitue pas une preuve à elle seule, et qu'il n'y eut guère d'arguments convaincants de proposés contre le Bill 25.

Le surfin du vaudeville auquel a donné lieu le Bill 25 fut atteint lorsque les journaux ont commencé à rapporter les déclarations de diverses associations (non-syndicales) de professeurs des autres provinces invitant leurs membres à "boycotter le Québec". On peut bien se demander ce que cela signifiait dans la pratique et rire un peu. (On sait

que la migration des professeurs canadiens-anglais va des provinces maritimes vers le Québec, puis vers l'Ontario, pour finir aux USA, et que cela n'est pas dû aux mots d'ordre des associations.) Mais il faut essayer aussi de comprendre comment les bonnes gens d'en dehors ont pu en venir à voir le Québec comme un nouvel Etat d'Amérique du Sud, croupissant dans la guerre civile, les coups d'Etat et les régimes policiers. Je sais comment : ils ont regardé de temps en temps nos grands quotidiens qui, comme l'a déjà remarqué Jean-Marc Léger, ont présenté les choses avec une telle recherche du sensationnel qu'il était permis de croire que le ciel nous était effectivement tombé sur la tête. Et dans le genre, on a atteint le fin du surfin de l'aberration quand *Le Devoir* — journal sérieux, dit-on — nous a présenté, dans l'édition du vendredi 17 février, huit colonnes à la une, une grande nouvelle : "GREVE GENERALE DE TOUS LES ENSEIGNANTS". Puis, dans un autre titre, il parlait de "grève totale". Le tout agrémenté de la photo officielle de M. Laliberté, une photo plus grande que s'il s'était agi de présenter un nouveau premier ministre ou un nouveau pape. De quoi s'agissait-il en réalité ? Un coup d'Etat ? Le gouvernement aux mains des enseignants avec leur général assumant les pleins pouvoirs ? Ou tout au moins une grève générale ? Rien de cela. Alors que l'on avait (pas sérieusement, cela était évident) fait planer la menace d'une grève illuminée des enseignants, alors que les syndicats ouvriers avaient parlé (moins sérieusement encore, cela aussi était évident) d'emboîter le pas dans une grève générale, on venait de décréter une grève symbolique de 24 heures. Alors que la CIC avait parlé d'une désobéissance civile devant la nouvelle loi, on faisait une grève symbolique le dernier jour avant son entrée en vigueur. Sur toute la ligne, bien loin d'être une guerre totale, c'était la soumission accompagnée d'une protestation symbolique. Les faits n'avaient pas le caractère sensationnel tant attendu : qu'à cela ne tienne, on négligeait les faits pour briser quand même la monotonie d'une première page de journal relatant des événements ordinaires. Et que dire de cette apothéose faite à M. Laliberté : Lily St-Cyr toute nue à la télévision d'Etat n'aurait pas acquis une plus grande notoriété !

* * *

5. Des interrogations nouvelles

Il y a un phénomène constant dans l'histoire de la pensée et de l'action, qui a été mis en évidence une fois pour toutes par Nietzsche, c'est le phénomène du renversement des valeurs. Quand une action vertueuse est répétée indéfiniment en restant toujours semblable à elle-même, elle devient vicieuse à mesure que les conditions de l'action changent. Quand une idéologie généreuse et utile est reprise générations après générations, elle devient, dans des circonstances nouvelles, le contraire de ce qu'elle était au début. C'est la raison pour laquelle, d'ailleurs, il faut toujours séparer radicalement l'oeuvre d'un maître et les "ismes" de ses disciples. Il me semble que nos idéologues de gauche, en répétant des positions devenues "classiques" (académiques même) sans porter une attention suffisante aux faits, se sont laissés devancer par les progrès qu'ils ont eux-mêmes contribué à provoquer, et leurs paroles ont changé de sens, même si nous admettons que leurs intentions sont restées pures (pures et stériles, naturellement).

Les idéologies d'hier

Regardons d'abord un exemple d'ordre très général. Dans son numéro 11, février-mars 1967, la revue *Socialisme-67* nous présente un éditorial qui veut découvrir les voies d'avenir pour la "révolution québécoise" (*Le deuxième souffle de la révolution québécoise*, pp. 3-13). L'article est signé : "Socialisme '67". Il engage donc toute l'équipe de la revue, c'est-à-dire les penseurs socialistes les plus respectables et les mieux installés de notre société. Cette intelligenztia honorable croit reconnaître dans les syndicats ouvriers le levier principal, peut-être unique, de la "révolution québécoise". Remarquant que l'action de la force syndicale se situe de plus en plus sur le plan politique, on peut parler en quelque sorte d'un parti des travailleurs. Alors, on remarquera :

"Ce parti du syndicalisme compte près de 500,000 membres. C'est de loin la plus grande force politique du Québec. C'est la seule aussi qui, par son origine, sa fonction, son homogénéité sociale, son absence totale de liens d'intérêts avec le capitalisme, est à même de donner une réponse cohérente, puissante à l'aliénation économique et politique du Québec."

Voilà une position tout à fait logique par rapport aux principes exposés dans les grands livres des maîtres de la pensée socialiste du XIXe siècle. Pourtant, il y a longtemps que les faits ont démontré que, dans la société industrielle, l'équation sociale est autrement plus complexe que celle qui ne retenait que deux facteurs homogènes et de signe contraire : le CAPITAL et le TRAVAIL. Sans prétendre décrire toute la complexité de l'équation sociale actuelle, on peut au moins noter certains faits qui contredisent directement la position théorique de *Socialisme '67*. Les chefs de nos syndicats, mêmes nationaux, se sont déjà prononcés carrément en faveur de la concentration industrielle, (et indirectement, donc, des monopoles et des trusts) : "La grande industrie paie de meilleurs salaires". La concentration industrielle, ça veut dire en Amérique du Nord : la domination absolue de la vie économique par le capital américain. Les syndicats ouvriers américains, pour leur part, ont déjà affirmé sans mystère : "Nous sommes le meilleur appui du grand capitalisme privé"(1). C'est d'ailleurs là une position fort logique par rapport à la situation réelle du syndicalisme dans l'économie nord-américaine.

Le syndicalisme, comme toute institution humaine, a tendance à devenir une force conservatrice dès le moment où quelques bons points ont été acquis que l'on ne veut pas perdre. Le confort matériel est un bon point d'acquis pour les syndiqués de la grande industrie. De plus, le syndicat comme tel a acquis et ne veut pas perdre un certain statut légal et social, un statut honorable de "corps zintermédiaire". Pour que le syndicalisme soit une force progressive absolument, il ne suffit pas qu'il soit "par nature" sans liens d'intérêts avec le capitalisme", il faudrait que, dans la pratique, nul lien ne puisse se créer. Mais la raideur logique des idéologues a été déjouée par le sens de l'adaptation et le flair des gens qui ont des intérêts palpables à défendre.

---

(1) Je ne peux pas donner de référence exacte, oh crime ! Mais la déclaration est parue dans les journaux d'il y a environ deux ans, et elle est trop remarquable pour que tous les gens qui croient à l'importance révolutionnaire de la "force syndicale" ne l'aient pas présente à l'esprit.

L'attitude de la "force syndicale" dans la crise scolaire montre très clairement, il me semble, qu'elle peut chercher à défendre un certain ordre établi dans lequel elle a appris à se débrouiller, avant de défendre un instrument collectif nouveau, même s'il s'agit d'un instrument essentiel au progrès social. Les syndicats luttent aujourd'hui contre l'Etat avec les mêmes méthodes et les mêmes idées que celles avec lesquelles ils luttaient hier contre l'entreprise privée, et alors ils deviennent une force conservatrice. Luttant contre l'entreprise privée, les syndicats faisaient appel constamment à l'Etat et lui enjoignaient de mettre de l'ordre dans la société. Luttant maintenant contre l'Etat comme s'il s'agissait d'une entreprise économique parmi les autres, ils détruisent les principes mêmes de leur action d'hier, et ils défendent pratiquement la thèse la plus fondamentale et la plus erratique du libéralisme économique, selon laquelle l'Etat est une entreprise comme une autre, qu'il doit protéger l'entreprise privée et qu'il ne peut jamais se donner un avantage quelconque sur ses "concurrentes".

Ajoutons à cela que le syndicalisme, en défendant les intérêts immédiats de ses membres, se trouvent bien souvent à défendre les privilèges acquis d'une classe particulière de travailleurs (dans la plupart des cas, il s'agit des travailleurs de la grande industrie). Par exemple, en se prononçant contre les directives du 14 octobre, les syndicats voulaient protéger les droits acquis de quelques enseignants pour qui ces directives constituaient un plafonnement des salaires. Mais en même temps, ils négligeaient l'intérêt de la très grande majorité des enseignants pour qui le 14 octobre n'était pas un plafonnement, mais bien plutôt un objectif à atteindre.

Nous sommes loin du "parti des travailleurs, homogène, sans lien avec le capitalisme, capable de donner *sui generis* une réponse cohérente à l'aliénation économique du Québec". Comment peut-on soutenir une position aussi simpliste, contre les faits, contre les déclarations officielles des intéressés eux-mêmes ? Il me semble qu'il n'y a, en tout cela, qu'une répétition de formules apprises, une application de schémas logiques tout faits, sans référence à la réalité. Les "classes sociales", la "conscience de classe", ça c'est important parce que ça existe dans les livres. On sait comment manier ces outils, on sait ce qu'il faut dire, comment le dire, quand le dire (à tout propos). Et si des syndicats ouvriers se déclarent solidaires du grand capitalisme, s'ils défendent la concentration industrielle nord-américaine, s'ils demandent pour leurs membres un niveau de vie égal à celui des travailleurs américains en acceptant les conséquences économiques et politiques que cela entraî-

nerait, on trouve dans les livres sacrés une réponse toute faite : "Ils n'ont pas de conscience de classe, ils sont aliénés". Et les avocats travaillant comme permanents syndicaux ou les universitaires défendant les thèses ouvriéristes, eux, auraient une "conscience-de-classe-ouvrière" ? Pourtant, ils sont bourgeois d'origine, d'éducation, de mode de vie. Par quelle curieuse conversion, le bourgeois peut-il se flatter d'avoir la "bonne conscience de classe", tandis que les ouvriers auraient la "mauvaise" conscience de classe ?

Peut-être faudrait-il pousser plus loin nos interrogations (notre examen de conscience de classe). Dans la plupart des cas, l'intellectuel n'est-il pas tout simplement celui qui a APPRIS à se servir de ces outils de l'intelligence que sont les mots et les structures logiques ? Le bon menuisier sait utiliser le marteau, mais rares sont les menuisiers qui auraient pu inventer le marteau. Si chaque ouvrier devait réinventer ses outils, l'humanité serait encore au stade du pithécanthrope. Il en est peut-être de même pour les outils intellectuels : le "bon intellectuel" (comme on dit : "le bon menuisier") sait utiliser les outils que sa culture lui transmet. Mais inventer un mot nouveau ou une image nouvelle ou une explication nouvelle pour une situation nouvelle, voilà qui n'est pas le propre du métier d'intellectuel. Regarder les choses d'un oeil neuf et les dire comme elles sont hic et nunc, faire autre chose que de répéter les formules apprises et d'appliquer des étiquettes toutes faites, voilà, il me semble, une chose peut-être aussi rare que l'invention de la machine à vapeur. Par définition même, par métier, par formation professionnelle, l'intellectuel serait l'homme qui ne voit pas les choses, mais les étiquettes qui ont servi d'outils à la pensée mise en livres; qui ne voit pas les relations entre les choses, mais applique des structures mentales acquises dans les écoles (dans les "écoles de pensée" !). Ainsi, celui qui s'efforce de regarder les choses et de les dire comme elles sont maintenant — et elles ne sont jamais aujourd'hui comme on les a imaginées hier — est un hérétique, inévitablement.

Le syndicalisme, une force conservatrice ?

Un autre exemple, plus précis et plus concret, du renversement des valeurs, c'est celui qui semble s'opérer quand un syndicalisme, pensé pour défendre les intérêts des travailleurs dans l'entreprise privée d'ordre strictement économique, applique ses formules et ses techniques dans

la fonction publique. Notre syndicalisme a pensé son action pour lutter contre les conséquences du libéralisme économique. Ses idées, ses techniques, ses méthodes sont ajustées au monde du libéralisme économique. Si le syndicalisme ne repense pas son action dans la fonction publique, il se fait pratiquement le défenseur du libéralisme économique.

Au début, les syndicats ont dû mener des luttes difficiles pour que les gouvernements reconnaissent leur existence et leur permettent d'agir dans la légalité. Leur action, sur ce point, fut couronnée de succès, et le nouveau *Code du travail,* qui a été préparé avec leur participation, est devenu leur enfant chéri. Le *Code du travail,* c'est la confirmation de leur statut légal et social, c'est l'instrument qui leur permet d'agir dans la légalité, comme d'honorables citoyens. On comprend que les syndicats soient jaloux de leur *Code du travail,* et n'acceptent pas facilement de discuter un problème en dehors de ce cadre légal. On comprend, somme toute, que leur argumentation, à partir du Code du travail, soit souvent légaliste. Le légalisme, pourtant, est le mode traditionnel de pensée des classes sociales privilégiées.

Le *Code du travail* fut conçu en considération d'un seul genre de luttes à réglementer : la revendication économique des travailleurs d'une grande entreprise économique dans le cadre économique de la "free enterprise". Par rapport à ce genre précis de conflits sociaux, le *Code du travail* actuel est bien fait. Contre la liberté de l'entreprise, il assure aux travailleurs la liberté d'association, la capacité légale de négocier et le droit d'user d'une pression économique pour obtenir des avantages économiques. Il oblige les deux parties à respecter les règles du jeu. Il interdit au pouvoir politique d'intervenir en faveur d'une partie seulement. La base de toute la négociation est un CALCUL : si le calcul est faux, le conflit pourra être désastreux; si le calcul est bon, l'entente sera possible.

Dans certains cas, le jeu peut être momentanément faussé. Quand des échéances exceptionnelles permettent un chantage particulièrement fort contre un employeur (la grève du bâtiment au temps de la construction de l'Expo), il n'est pas certain que les résultats soient un équilibre économique viable. Mais ces déséquilibres momentanés sont compensés par l'avantage que l'employeur peut tirer des périodes de chômage, par exemple. Au total, il y a toutes les chances que le respect des règles imposées par le *Code du travail,* dans l'entreprise privée d'ordre strictement économique, établisse empiriquement un cadre social à peu près

viable. Cela reste un mécanisme grossier, qui permet un équilibre acceptable dans l'ensemble, mais il s'agit d'un équilibre qui se fait au détriment des plus faibles, des moins bien équipés, des petites entreprises, des secteurs économiques marginaux. Ce mécanisme à lui seul est cependant trop grossier et trop rigide pour s'adapter à la complexité de la société moderne. Il n'y a pas que l'entreprise privée (heureusement), il n'y a pas que la production des biens de consommation, il n'y a pas que les secteurs économiques où la concurrence joue un rôle, il n'y a pas que le capital et le travail.

Où est-elle cette belle "conscience de classe" d'antan qui lie le syndicalisme à la défense des intérêts communs de tous les prolétaires? Quand le syndicat se place au-dessus de l'Etat, il est solidaire de tous les "corps zintermédiaires", et il dessert les prolétaires pour qui l'Etat représente l'unique instrument collectif d'un progrès social durable. Les progrès économiques obtenus au hasard des "booms" économiques peuvent toujours être perdus au hasard des "crises" économiques. Seul l'Etat peut se placer au-dessus des lois de la concurrence qui provoquent ces "hauts et ces bas".

La grève: action légale ou guerre civile?

Un dernier exemple du renversement des valeurs, particulièrement évident celui-là, c'est le changement de signification de la grève des ouvriers contre l'entreprise privée et de la grève dans la fonction publique.

Dans l'entreprise privée dont les intérêts sont strictement économiques, la grève est un calcul, et elle peut s'inscrire dans un cadre légal strict. Elle s'inspire de ce principe que, dans le monde de la concurrence, chacun a le droit d'utiliser à son avantage les forces dont il dispose. Dans la fonction publique, la grève n'est pas une pression économique, mais une pression politique. La grève partielle et limitée, qui protège les mécanismes essentiels de l'Etat, peut être justifiée par le "droit de manifester pacifiquement ses opinions"; mais la grève totale contre l'Etat, est tout simplement une forme de guerre civile. De l'entreprise privée à la fonction publique, la grève change totalement de nature. Les traiter l'une et l'autre de la même façon est sophisme pur.

La guerre civile peut être nécessaire parfois : vouloir détruire un Etat que l'on refuse absolument peut être une démarche LEGITIME, mais elle ne sera jamais une démarche LEGALE. Le droit à la grève dans l'entreprise économique, c'est le droit de défendre ses intérêts économiques par l'usage d'une force économique dans un cadre légal accepté. Le droit à la grève partielle et limitée dans la fonction publique s'inspire du droit de manifester publiquement ses opinions, du droit de critiquer le pouvoir. Ce droit est limité, autrement il n'y a pas d'Etat. On dit justement : "droit de manifester pacifiquement". J'ai le droit de parader, d'organiser des assemblées publiques, de publier des critiques et des exposés de doctrine. Mais je n'ai pas le droit, légalement parlant, de mettre des bombes, de détruire les édifices publics, les routes, les chemins de fer, les écoles ou les autres outils d'un Etat. Il est absurde de poser qu'un Etat doive reconnaître aux citoyens le "droit à la guerre civile". Si l'on croit devoir faire une guerre civile, il faut savoir qu'il s'agit d'une guerre civile, et la mener selon ses règles : contre la loi établie, contre la force officielle, contre la police, l'armée et les tribunaux. Le recours à la guerre civile sera justifié par la recherche d'un intérêt supérieur, contre un gouvernement que l'on refuse absolument parce qu'on le considère comme un usurpateur. Mais une guerre civile dont le but serait de faire reconnaître un "statut de professionnel" à une classe sociale en particulier est une absurdité.

Aussi le problème est-il pensé selon des schèmes moins radicaux. On ne le dit pas clairement, mais on se représente tout simplement l'Etat comme une entreprise économique parmi d'autres. Et on se croit justifié d'appliquer à l'Etat les mêmes règles que celles que l'on applique à l'entreprise privée.

* * *

Il y a bien d'autres raisons de nous poser des questions nouvelles. Si le syndicalisme fut un ferment révolutionnaire dans la première phase de l'industrialisation, il en va autrement dans la société industrielle contemporaine où le syndicalisme s'est taillé une place honorable qu'il tient à conserver à tout prix. Le côté conservateur du syndicalisme contemporain s'exprime assez bien dans deux formules très courantes : rechercher la sécurité et protéger les droits acquis.

Si, par exemple, j'applique systématiquement l'idée "protection-des-droits-acquis" au domaine de l'enseignement à un moment où des

réformes administratives et pédagogiques sont nécessaires, le syndicalisme devient alors l'un des obstacles les plus graves à toutes les réformes. Les droits que les professeurs ont acquis en faisant chanter des Commissions scolaires souvent irresponsables, ne répondent pas toujours, loin de là, à une conception et à une division organiques des tâches pédagogiques. Celui qui voudra mettre de l'ordre là-dedans et donner à l'enseignement un dynamisme nouveau devra passer sur le corps des messieurs les Droits-Acquis.

Ce ne sont pas là des considérations abstraites : malgré les prises de position officielles des centrales syndicales en faveur de la Réforme scolaire, chaque fois qu'un effort est fait pour transformer par l'intérieur notre système d'enseignement, les exécutifs syndicaux sont là pour dire NON : pas de charges nouvelles à l'enseignant, pas d'horaires nouveaux, pas de définition nouvelle des tâches, pas de distribution nouvelle des responsabilités, etc. La "recherche de la sécurité" et la "protection des droits acquis" ne sont pas, je pense, des catégories dans lesquelles on peut penser une révolution, québécoise ou pas.

* * *

Cet article est déjà trop long, pourtant il est incomplet. Le lecteur aura compris que mon intention n'était pas de faire une analyse complète et définitive d'un événement qui a mis en cause toute la société. Cependant, si les remarques qui précèdent pouvaient conduire à discuter de la "crise scolaire" selon des catégories moins simplistes que celles qui ont été utilisées jusqu'ici, elles n'auraient pas été formulées inutilement.

●

ÉTUDES

Présence sociale de la philosophie

Claude PANACCIO

Quelle est la place du philosophe dans la cité ? Doit-il se contenter de réfléchir ? Doit-il s'engager ? Je ne suis sans doute pas le premier à soulever ces questions. Ma perspective cependant sera peut-être originale en ceci que, pour moi, c'est la façon même de poser le problème qui fait problème. "Le philosophe doit-il ou ne doit-il pas s'engager ?" Une analyse de la présence sociale de la philosophie révélera peut-être dans cette formulation une fausse alternative.

La présence sociale de quelque chose, c'est sa présence à la communauté comme communauté. On dit d'une réalité qu'elle est "sociale" lorsqu'elle est vécue par chacun, non comme quelque chose qui le touche lui, personnellement, dans son individualité, mais comme quelque chose qu'il vit en tant qu'il est membre d'une société. Cela n'exclut en rien une dimension personnelle — parfois très profonde — de ce vécu, une attitude propre de l'individu à l'égard de la réalité considérée; mais toute présence sociale, implique une dimension qui dépasse ce niveau individuel.

La religion, par exemple, illustration typique d'une vie personnelle intense, n'en est pas moins présente à la communauté comme telle. En allant à la messe le dimanche plutôt que le lundi, le croyant a conscience de s'insérer dans un "vivre ensemble" qui constitue proprement la dimension sociale de la religion. Cette dimension peut être abordée selon deux points de vue : ou bien comme phénomène sociologique : telle structure religieuse caractérise tel type de société; ou bien comme phénomène psychologique : chaque individu vit sa religion pour lui-même, mais il vit en même temps la solidarité qui le relie aux autres membres de sa communauté.

La présence sociale d'un phénomène à un groupe se caractérise ainsi par deux aspects principaux :

— le phénomène est constitutif de l'être même du groupe; une modification du phénomène entraîne une modification correspondante de la vie du groupe et de ses structures essentielles.

— Par là, le phénomène est vécu par chaque individu dans une certaine solidarité avec les autres.

Ces deux aspects correspondent en gros à la distinction qu'on peut établir entre sociologie et psychologie sociale. Une analyse exhaustive de la présence sociale de la philosophie exigerait donc une série de recherches dans ces deux secteurs connexes. Nous n'avons ni le temps ni la compétence pour répondre ici à de telles exigences, mais il nous faudrait pour le moment radicaliser la question, non pas simplement pour constater des états de fait, mais pour comprendre ce qui à la base rend possible une telle dimension sociale, ce qui fondamentalement spécifie la philosophie dans son être-à-la-société, dans le monde d'intersubjectivité qu'elle habite. Il s'agit de découvrir dans la philosophie comme activité intellectuelle, dans son intention et dans sa manière de procéder, ce qui au plan social doit être préalable à toute élaboration philosophique. Bref, il s'agit plus de poser le problème de la place de la philosophie dans la société que de le résoudre. Encore faut-il le bien poser !

1. Le rôle du philosophe

Ce que je voudrais surtout montrer, c'est qu'il faut éviter de poser la question à partir du philosophe en s'interrogeant sur sa place, ou son rôle dans la société. On se demande, trop souvent, ce qui peut

bien rester à dire au philosophe une fois que les hommes de sciences, les hommes politiques, les artistes, ont apporté à la société ce qu'ils avaient à lui apporter. Cette formulation présuppose une conception du philosophe comme homme de métier ou comme professionnel de la pensée, qui donne à réfléchir. Les uns, dit-on, ont pour métier de construire des maisons, les autres de guérir les malades, de plaider, ou de poursuivre des recherches scientifiques, et tous ces gens font des études pour cela. Il doit y avoir également des hommes qui vont étudier dans une faculté de philosophie, et dont, dès lors, le métier serait de philosopher.

Une impasse

Mais, si l'on y regarde à deux fois, on s'aperçoit que la situation n'est pas si simple, et qu'une telle manière de poser le problème nous conduit dans un cul-de-sac.

La constatation déprimante que les étudiants de philosophie sont amenés à faire, c'est que le philosophe n'a pas de statut reconnu dans nos sociétés, qu'il n'y joue effectivement aucun rôle spécifique. Le plombier, lui, a certainement une présence sociale, puisque tout le monde sait que le tuyau brisé c'est son affaire; non seulement tout le monde en est conscient, mais en même temps, tout le monde est conscient que c'est là une vérité universelle, admise par toute la société, ce qui correspond bien aux deux caractéristiques de la "présence sociale". Il en va de même pour le médecin, l'avocat... Chacun a un rôle défini.

Mais qu'en est-il du philosophe ? On invitera, sur un comité chargé d'étudier tel problème de la société, des sociologues, des techniciens... mais non des philosophes ! Voit-on dans nos cités des philosophes-consultants que l'homme de la rue, en proie à des angoisses métaphysiques, irait trouver pour obtenir réponse à ses interrogations ? Le scientifique bien sûr reconnaît verbalement la nécessité des philosophes, mais au fond, ça n'a pas l'air de lui tenir beaucoup à coeur. Dans notre société, on ne paie pas quelqu'un pour philosopher.

Tout au plus acceptera-t-on de le payer comme professeur.

Mais si l'on s'en tient à cela, on ne résout nullement le problème : d'une part, plusieurs, parmi ceux qui ont fait leurs études en philosophie, ne se destinent pas à l'enseignement : faut-il dire d'eux qu'ils sont des

philosophes non-pratiquants, au sens où l'on parle de médecins non-pratiquants ? D'autre part, il peut paraître assez étrange d'affirmer que le rôle du philosophe n'est que d'enseigner la philosophie, puisque : ou il l'enseigne au niveau universitaire pour former d'autres philosophes, et alors c'est un cercle vicieux; ou il l'enseigne à un autre niveau, et alors il faut admettre que le rôle de la philosophie n'est pas uniquement dans l'enseignement, puisque ceux qui l'étudient dans les collèges classiques ne deviennent pas tous professeurs. Ceci nous fait entrevoir que ce n'est que très secondairement que la philosophie peut être envisagée comme métier . . . Mais n'anticipons pas.

Il reste encore une issue au philosophe, une planche de salut, c'est d'être un grand philosophe, d'être très intelligent, d'être capable d'élaborer une vision du monde, une vision globale de l'homme, et d'écrire pour faire connaître son système. C'est sans doute en pensant à cela que le frère Desbiens disait l'année dernière à l'Université de Montréal que "si l'on n'est pas Heidegger ou Merleau-Ponty, ou Ricoeur, il faut une bonne dose de prétention ou d'inconscience pour s'affirmer philosophe". N'est-ce pas là une impasse ? Si celui qui a fait des études de philosophie et qui ne réussit pas à être un Heidegger ou un Merleau-Ponty, n'est pas un philosophe, alors il n'est rien, et cela confirme notre croyance qu'il n'y a pas de statut social du philosophe comme tel. Resterait peut-être au philosophe à faire l'histoire de la philosophie, mais dans la mesure où cette démarche est considérée comme exclusive, elle constitue aussi un cercle vicieux : on tourne en rond, on ne parle que de livres et on tombe dans la scolastique.

Au point où nous en sommes, le problème tel qu'il a été formulé : "qu'est-ce que le philosophe comme professionnel peut avoir à faire ou à dire dans la société ?" nous amène donc à cette conclusion : actuellement, il n'y a pas de présence sociale de la philosophie.

Une philosophie de l'avenir ?

On ne s'avoue pas vaincu pour autant : s'il n'y a pas de présence sociale de la philosophie, alors il faut la faire; et on s'évertue à décrire et à délimiter, sur le ton de l'idéal ou du projet, cette fonction du philosophe. Le philosophe, dit-on, doit s'engager, — ou bien, il ne doit pas s'engager. On lui accordera, par exemple, le rôle de témoigner des valeurs, ou de critiquer la science, ou d'analyser le langage; comme ces diverses fonctions supposent un prestige que la philosophie n'a

décidément pas, on présente cela sous forme de projet à réaliser. Mais à vouloir délimiter ainsi le rôle social précis du philosophe, il semble qu'on s'engage dans d'étranges contradictions.

On est, en effet, obligé d'éliminer de notre liste de philosophes des gens traditionnellement reconnus comme tels. Si le philosophe doit s'engager, on perd ceux qui ne sont pas engagés, et inversement. Ou alors on proclame qu'une nouvelle conception de la philosophie est en train de voir le jour, qu'elle apparaîtra bientôt, que le statut du philosophe dans la société contemporaine est à conquérir. Mais si cette affirmation veut être autre chose que la description toute gratuite d'un avenir absolu, elle doit s'appuyer sur la situation présente : or même dans le monde contemporain, il y a des philosophes qui s'engagent et des philosophes qui ne s'engagent pas, il y en a qui analysent le langage, et d'autres pas; il y en a qui font de la phénoménologie, et d'autres pas.

Ce que toute cette argumentation tend à mettre en cause, c'est ceci : peut-on vraiment considérer la vérité philosophique comme un donné que certains hommes auraient pour charge de découvrir et de livrer aux autres sous forme de vérités toutes faites. La philosophie n'est pas fonction de l'activité des philosophes comme la sociologie est fonction de l'activité des sociologues. Cette volonté de délimiter le rôle du philosophe conçu comme professionnel de la pensée est née, semble-t-il, d'une contagion de la mentalité technique et scientifique sur la philosophie. Les techniciens, les scientifiques ont un rôle précis à jouer : pourquoi pas nous ? Mais c'est là pour la philosophie la maladie mortelle. Car elle n'est pas une science, ni un savoir. La science se meut longtemps au niveau académique (recherches, discussions entre savants . . .), mais elle finit par déboucher sur la société parce qu'elle donne lieu à des techniques et des vulgarisations. La philosophie, elle, ne saurait engendrer aucune technique, elle ne peut pas fournir à l'homme des "recettes de sagesse". D'autre part, elle ne saurait être vulgarisée sans perdre sa réalité même de philosophie. De sorte que si l'on conçoit la philosophie à l'image de la science, on s'engage, ou bien à l'enfermer dans un académisme en vase clos, ou bien à constater qu'elle n'est rien.

Dire, comme on le fait souvent, que la philosophie n'a pas d'objet propre, mais une méthode propre et que le philosophe est celui qui pratique cette méthode, ne nous tire pas non plus d'embarras, puisqu'on n'a jamais réussi à délimiter la méthode philosophique. La méthode

bergsonienne, la méthode phénoménologique, la méthode analytique sont différentes les unes des autres : faut-il accorder à l'une d'elles le monopole de la philosophie ?

Bref, le problème de la présence sociale de la philosophie, posé à partir du philosophe compris comme celui qui, à côté du sociologue, du psychologue, du physicien, professe le métier de la philosophie, nous conduit à d'inextricables contradictions ou à une pure et simple négation de la philosophie.

2. La philosophie comme authenticité :

Comment donc poser le problème ? Faisant allusion à l'opuscule de Revel, Paul Ricoeur déclarait, dans une conférence au collège Sophie-Barat : "Il y a une question plus fondamentale que "pourquoi des philosophes ?", et c'est "pourquoi la philosophie ?". Il nous faudrait peut-être déplacer notre question vers ce qui dans la philosophie même fonde une "présence sociale", et qui n'est pas la présence des philosophes.

Serait-ce le fait que toute vie et toute action individuelles sont sous-tendues par une philosophie ? Ceci ne saurait donner lieu à une véritable "présence sociale", puisque, dès lors, la philosophie n'est ni présente à la communauté comme telle, ni vécue dans la solidarité.

Serait-ce l'ensemble des systèmes idéologiques, ou des idées véhiculées dans une société ? Cela peut en effet avoir une certaine présence et une certaine influence sociales. Mais ce n'est nullement fondamental. Ces systèmes, ces idées qui vivent dans une société sont le plus souvent sclérosés à force d'être vulgarisés, et ont perdu leur réel contenu philosophique. On sait ce que sont devenues dans nos cités les notions de "marxisme", de "sartrisme" : on tombe dans des dogmatismes nettement contraires à l'esprit philosophique qui les a fait naître; de sorte que ces systématisations, loin de fonder la philosophie, la présupposent.

Un mouvement d'authenticité intellectuelle

Je crois plutôt que la philosophie, dans sa présence sociale, se doit d'être fondamentalement *un mouvement d'authenticité intellectuelle*.

C'est vague à souhait, mais essayons de préciser chacun des termes. Il faut d'abord entendre "mouvement" par opposition à "pensée constituée", à "système établi." Si la philosophie doit être vraiment présente, il faut qu'elle soit vécue comme dynamique.

Le terme "intellectuelle" précise que la philosophie se meut au niveau de la pensée. L'homme qui participe à une révolution, n'est pas philosophe pour autant; mais il peut l'être en tant que sa participation manifeste un engagement intellectuel. La mort de Socrate, par exemple, témoigne d'un engagement de ce genre. La présence de la philosophie à une société ne saurait se réaliser, par conséquent, que dans une certaine intellectualité vécue par cette société, même si, d'ailleurs elle est très rudimentaire.

Le mot le plus large est, bien sûr, celui d'"authenticité". Il faut l'entendre selon cette double connotation : La philosophie est à la fois une mise en question (ou contestation), de l'ordre établi, des concepts acceptés, du savoir, des structures, etc., et une radicalisation à l'universel des mêmes réalités.

Ce mouvement s'exécute à plusieurs plans — et ici je ne peux que répéter Ricoeur. Il y aurait par exemple à distinguer le niveau de la vie quotidienne, celui des structures sociales, économiques, politiques... et celui de l'existence réfléchie, c'est-à-dire, celui des fondements ultimes.

Essayons de clarifier : ce que j'appelle "Mouvement d'authenticité intellectuelle" devrait se comprendre en opposition, par exemple, à l'acceptation aveugle de l'autorité (ceci implique la nécessité du "dialogue" aux quatre plans ci-haut mentionnés) : par opposition à l'attitude dogmatique de celui qui "possède" la Vérité; par opposition à l'attitude pragmatique de celui pour qui l'efficacité est la première valeur.

Il semble donc que ce "mouvement d'authenticité intellectuelle" puisse bel et bien être vécu par une société, sous la forme d'un esprit, d'une mentalité générale, lorsque la société se remet elle-même en question dans son régime politique ou économique, dans ses structures religieuses, et lorsqu'elle essaie de se fonder elle-même, c'est-à-dire, de retrouver à la fois son identité propre et son lien à l'universel. En ce sens, on peut parler d'une présence sociale de la philosophie, dont la propagation de certaines théories et de certaines oeuvres philosophiques ne sont qu'un aspect. Ce n'est pas très académique, pour sûr, puisque dans un tel contexte, la philosophie officielle est réduite au statut de moyen au service de la philosophie, comme le clergé est au service de la religion.

3. Le philosophe:

S'il y a présence sociale de la sociologie, il n'y a pas de doute qu'elle est d'abord et avant tout l'oeuvre du sociologue. Même chose pour la physique, la psychologie... Mais une telle "présence sociale" de la philosophie semble bien être possible même s'il n'y a dans la cité aucun philosophe de profession, même si ce mouvement d'authenticité, compris comme je l'ai indiqué, est le fait, par exemple, des hommes politiques, des écrivains, des journalistes, des sociologues... La grande différence réside en ceci que la sociologie est une discipline, un savoir, une technique, alors que la philosophie est un esprit, une attitude, une manière d'être au monde par la contestation et la radicalisation.

Il reste cependant que le philosophe peut certainement apporter une importante contribution à l'avènement de la philosophie dans une société, parce que c'est un homme qui a choisi de consacrer sa vie à ce genre d'interrogation que je décrivais tantôt. Il peut le choisir pour plusieurs raisons, mais dans la mesure où il est préoccupé de faire vivre cet esprit dans sa société, il est *peut-être* — ce n'est là rien de certain — le mieux placé pour le faire : d'une part — c'est une raison toute terre à terre, — il a le temps, il ne fait que cela; d'autre part, il a de par une fréquentation courante des grands philosophes de tous les temps, acquis l'habitude de la remise en question et de la radicalisation qui, au fond, ne sont pas faciles à manier.

A chacun son risque

Cela ne résout certes pas le problème : le risque subsiste d'un manque de compétence du philosophe en sciences physiques et humaines. Mais ça le pose pour chacun d'entre nous : il nous faut décider, *chacun pour nous,* si nous voulons oeuvrer pour cet avènement et, si oui, par quels moyens. On pourrait croire que nous en sommes revenus au point de départ, mais finalement c'est tout différent : le philosophe peut, dans la mesure de son choix, contribuer à la réalisation sociale de la philosophie, mais il n'en est plus le seul dépositaire.

Ce que je considère comme profondément aberrant, c'est de vouloir délimiter une fonction du philosophe. Dans cette perspective, le problème de l'engagement du philosophe est un faux problème. Chacun choisit ses propres fins et ses propres moyens. Je trouverais inconcevable,

par exemple, que dans le comité d'étude dont je parlais plus haut, on invite un philosophe simplement parce qu'il est philosophe. *Le philosophe n'est pas celui qui fait de la philosophie, mais celui qui lutte pour la philosophie,* et c'est très, très différent. C'est en tant qu'homme, en tant qu'individu personnel qu'il occupe une place dans la société, et non pas en tant que fonctionnaire de la pensée. Dans ce fameux comité dont il est question, on ne dira pas : "il nous faut un philosophe pour nous fournir les fondements idéologiques de notre action", mais : "Monsieur Untel, philosophe, semble, de par ses publications et ses préoccupations antérieures, susceptible de nous aider, faisons-le venir." Chaque philosophe en tant que tel est d'abord et avant tout un cas personnel.

C'est dans l'attitude de Socrate que se comprend le mieux le fondement de la présence sociale de la philosophie :

> *"C'est, dit Karl Jaspers, une pensée qui ne permet pas à l'homme de se refermer sur lui-même. Elle ne tolère pas la dérobade de celui qui ne veut pas se laisser aborder de trop près, elle inquiète l'aveugle volonté de bonheur, la satisfaction des instincts et l'étroitesse des intérêts vitaux; c'est une pensée qui vous ouvre et qui exige que soit couru le danger de cette ouverture."*
>
> *(Les Grands Philosophes, p. 104)*

●

CAHIER OUVERT

Les pieds dans le plat... culturel

yerri KEMPF

Ubu : "Merdre !"
Un spectateur : "Mangre !"

*

Ça y est ! Nos intellectuels de choc ont sonné la charge. Ah, les braves ! "La liberté guide nos pas !" Cette fois la culture du Québec sera sauvée... en 1980. Ouf ! Il était temps. On va planifier tout ça : passe-moi les pigeons, je te refile les fromages. Et que ça saute ! Un ministère, un gros budget, des lois et allez donc... ma culture, ce n'est pas une culture... Avec musique électronique, s.v.p. Quelque chose à l'échelle du pays. Une sorte de Manicouagan culturelle. Du génie à la tonne. On nommera. Le beau dictionnaire à inventer et les jolis comptes en banque à garnir. J'en suis tout remué. J'essuie une larme. De crocodile, bien entendu, pour être à l'échelle !

Pif paf

Sérieusement de quoi s'agit-il ? Il s'agit de la grande misère culturelle dans notre Belle Province. Cette grande misère résulte d'un ensemble de causes dont l'inventaire et l'analyse pourraient faire l'objet d'un rapport de plus. C'est d'ailleurs le souci majeur de notre nouveau ministre : il s'informe. Pas avec les anciens rapports déjà constitués. Déjà dépassés sans doute. (?) On procède à de nouvelles enquêtes. Que Godbout se rassure : pour 1980, on sera fin prêt. Pour le moment, on s'agite, entre autres, autour d'un moribond : le livre. J'ai moi aussi mes petites observations à faire là-dessus. Toutes petites. Modestes. Immédiates. Pas prospectives du tout. Bêtement quotidiennes. Forcément, étant édité de temps en temps — cinq petites choses en dix ans — je subis les contre-coups, suis victime de l'état de choses et ai été amené à faire quelques constatations. Voire même quelques réflexions. Les voici en bon ordre. Je les ai classées en deux catégories : la première qui relève de causes organiques ou, pour employer un mot à la mode, "d'ordre structural"; la seconde qui touche aux mentalités, aux attitudes c'est-à-dire, pour toutes fins pratiques, qui renvoie à l'inconscience généralisée des intellectuels eux-mêmes... Je tiens à préciser que je n'ai pas fait d'enquête et que les chiffres qu'il m'arrivera de mettre en avant ne sont que des approximations : je travaille au pifomètre. C'est donc à vue de nez que j'opère. Inutile de vous dire qu'il y a des fois où je me le bouche... tellement ça sent mauvais ! D'ailleurs j'ai failli intituler mon papier O'KAKA... par amour du Japon...

How much ?

Nous vivons dans une société capitaliste. On peut le déplorer, mais le fait est là, nous sommes pris dans des structures capitalistes et il faut nous y adapter en essayant de ne pas en être les simples marionnettes. En ce qui concerne la distribution du livre au Québec — mécanisme essentiel —, il y a l'aspect grossiste que j'ignore à peu près. On me dit que c'est le bordel, l'anarchie totale : il n'existerait aucun organisme centralisateur qui permettrait de planifier et de limiter et d'unifier les frais. D'où sans doute la disparité des prix pratiqués par nos libraires et ce côté foire d'empoigne que révèle, entre autres, l'affaire "Prométhée". Proposer à ce niveau une intervention de l'Etat est évidemment impensable dans notre système, "sauvegarde de la liberté" ! Mais

venons-en aux libraires. Pour ouvrir une librairie, il faut investir au bas mot quelque $50,000. Il est plus que probable que les personnes qui disposent de pareilles liquidités ne sont pas forcément celles qui ont la compétence culturelle requise. Cette "semi-compétence" joue fâcheusement quand il s'agit d'administrer la sélection de la marchandise et d'engager du personnel qualifié. D'une part, comment jugeraient-elles de cette qualification et, d'autre part, font-ils passer les considérations financières avant tout autre point de vue. Pour être tout à fait clair: elles préfèrent un employé incompétent mal rémunéré à quelqu'un qui aurait des exigences justifiées... Aussi peut-on assister à longueur de journée à des conversations entre clients et commis de librairies qui ne dépareraient nullement les immortels ouvrages de Jean Charles. Ce qui pourrait faire rire, si cela ne contribuait pas à maintenir le bas chiffre des tirages de nos livres. Sans parler de ces librairies qui refusent carrément de tenir le livre québécois ou qui l'acceptent au compte-gouttes. Toutes choses réunies qui font que l'acheteur éventuel est presque obligé de se battre pour obtenir le livre convoité. Ainsi ai-je demandé un jour "*La face et l'envers*" de Victor Barbeau dans une de nos librairies les plus achalandées. D'un ton péremptoire, le commis auquel je m'adressai me répondit : "Nous n'avons pas ça !" Ostensiblement, il ignorait jusqu'au nom de Victor Barbeau. "Il y en a une pile de vingt derrière vous," fis-je remarquer timidement... Dans une autre librairie, une de mes amies a voulu acheter, sur mes conseils, un autre livre canadien — j'en avais vu trois exemplaires le matin même sur les rayons de ladite librairie —. Cette amie me téléphona au début de l'après-midi pour me signaler qu'on lui avait répondu que le livre en question était épuisé. Curieux de nature, j'ai proposé à mon interlocutrice de retourner sur-le-champ dans la librairie en ma compagnie... Comme je le prévoyais, les trois exemplaires de l'ouvrage en question, se tenaient toujours bien sagement là... à la grande stupéfaction de la vendeuse qui de toute évidence n'avait jamais entendu parler ni de ce livre, ni de son auteur. Et des scènes de ce genre se produisent sans doute régulièrement dans notre bonne ville. Alors étonnez-vous des faibles chiffres de vente ! Il existe bien entendu quelques libraires compétents. Quelques gouttes d'eau dans la mer. Mais encore une fois, nous sommes là devant une situation de fait, dont les causes profondes sont économiques et à laquelle il me semble, hélas, improbable de pouvoir apporter des correctifs suffisants dans des délais raisonnables. L'incompétence constitue avec le paternalisme et le patronage la trinité qui règne sur le Québec. La solution pourrait être politique. Or nous savons qui nous gouverne !

Blow up

Là où par contre, il n'est peut-être pas impossible de changer l'état de choses, c'est dans le domaine de l'information. Il faut commencer par dire que ce côté-là aussi, c'est fort de café. C'est même franchement écoeurant. Quand on observe ce qui se passe dans nos journaux, à la radio et à la télévision, on est pris de nausée. C'est bien simple, les mass média ignorent systématiquement une bonne partie de la production québécoise. Cette ignorance qui se situe dans les environs de 25% au *Devoir* dépasse, à la Radio, le 50% pour atteindre le 90% à la Télévision. Et je ne cite à dessein que les organes les plus prestigieux et les plus gros. Et là je vais mettre les points sur les i et citer des noms, car il y a des personnes qui sont responsables de cet état de choses et leur attitude ne relève ni du ministère de la culture, ni de l'économique, ni de la prospective. C'est très joli de tirer des plans plus ou moins sociologiques sur la comète, de jouer au voyant et d'épater les bas bleu, dans l'immédiat ce genre d'exploits me semble parfaitement inutile, quand ce n'est ridicule. Ce n'est pas en mutant qu'on informe le public, mais en mettant les responsables publiquement devant leur responsabilité.

Ces princes qui nous informent

Commençons par le *Devoir*, le "journal de l'élite". Ses pages littéraires sont sous la férule du Grand Khan, moins apprécié sous le nom de Jean Basile,. M. Basile — c'est bien simple — exerce sur les colonnes dont il est le Tzar, une tyrannie absolue. Déplaire à ce monsieur entraîne automatiquement le black out. Pour ne citer qu'un exemple, (il est vrai, particulièrement odieux), je rappelle que le Supplément littéraire du Devoir n'a même pas consacré un entrefilet à la mort de Pierre Mercure, qui avait eu le tort de ne pas cacher sa façon de penser au sujet du comportement de M. Basile lors du remarquable festival de musique d'avant-garde, organisé par Mercure précisément. De même les auteurs, comédiens, troupes qui ont eu le malheur de tomber en disgrâce auprès du Khan se trouvent automatiquement rayés des contrôles . . . Par contre, chaque fois que dans la presse étrangère quelqu'un fait la plus discrète allusion à la "Jument des Mongols", le chef d'oeuvre du maître, vous pouvez être assuré d'en trouver aussitôt l'écho dans

l'écurie de la jument. Et j'en passe. Il y a aussi dans le même journal la "Revue des revues" que signe Jean-Guy Pilon. Un vrai bijou. On y apprend mille choses sur des revues belges, suisses, congolaises, malgaches, revues dont aucun Québécois ne verra jamais la couleur. Mais des revues du cru, il n'est à peu près jamais — à une, mettons deux exceptions près — question. Et de nous entretenir avec émotion d'une petite rosace roumaine du XIIIe, chantée par une poétesse hollandaise... Puisque j'en suis à M. Pilon, je tiens à signaler que sa propre revue "Liberté", dans le numéro consacré à la défense de la culture québécoise, publie des critiques de tous les prix littéraires parisiens, ce qui est de toute évidence de première nécessité pour promouvoir le livre québécois. Quand à Pilon lui-même, quel roman recommande-t-il à ses fidèles lecteurs ? Les "*Belles images*" de Simone de Beauvoir, c'est-à-dire un des romans les plus insignifiants de cet auteur et qui semble avoir consterné les inconditionnels de la Grande Sartreuse eux-mêmes. Par contre, pas un seul roman du cru n'a été trouvé digne de nos mousquetaires de la culture ! Apparemment le roman québécois ne rentre déjà plus dans le champ de mutation, exploré par nos fougueux québéconautes ! "*Faut-il en rire, faut-il pleurer*", chante Jean Ferrat. Et il ne connaît pas le Québec !

A la Presse, c'est Alain Pontaut qui mène le bal. Lui aussi a commencé par nous entretenir de préférence d'auteurs comme Sartre, auteur qui, comme on le sait, cherche des lecteurs au Québec. Il n'y a qu'à voir sa vente à côté de celle de Hertel, notre pape à nous ! Il semble que depuis quelques semaines, ce critique consente davantage à descendre parmi nous et c'est tant mieux. Toutefois, la Presse non plus ne couvre pas de façon satisfaisante la vie culturelle d'ici.

Discrétion assurée

Allons maintenant au temple du silence qui a nom Radio-Canada. A la radio, il y a l'émission "*Des livres et des hommes*". Une demi-heure par semaine, quand le hockey le permet. Je l'écoute assez régulièrement. Elle est animée, si l'on peut dire, par le professeur Gilles Marcotte. Là aussi au bas mot 70% des livres commentés — choisis en outre selon Dieu sait quels critères — sont d'origine française, alors qu'une bonne partie de la production autochtone fait à peine l'objet d'une brève

mention. Ce qui signifie que la seule demi-heure hebdomadaire prévue au programme[1], susceptible d'intéresser l'auditeur québécois aux produits de ses écrivains, préfère parler d'autre chose. C'est le moment de préciser que l' "administrateur de culture" responsable de la culture à Radio-Canada s'appelle Jean-Guy Pilon. A la radio aussi, celui-ci nous administre faiblement, très faiblement. Il est vrai que, pour compenser sans doute, il "présentifie" la poésie canadienne française à travers le monde en se faisant envoyer à tous les congrès et autres manifestations internationales... C'est par ailleurs un homme qui parle avec conviction de la difficulté d'être de son pays. Que serait-ce s'il n'était pas sensibilisé à ce grave problème? Je m'appesantis sur son cas, parce qu'il m'apparaît exemplaire. Voilà un Québécois qui aime sa province et voilà comment il sert celle-ci en tant que journaliste, directeur de revue et superviseur des émissions culturelles de Radio-Canada.

J'ajoute tout de suite que son domaine s'est rétréci comme une peau de chagrin au fil des années, si bien qu'à la télévision, il n'y a même plus d'émissions spécifiquement culturelles. Quand on a supprimé "*Présence de l'Art*", on m'avait assuré que dorénavant ce serait "*Aujourd'hui*" qui serait chargé de suivre l'actualité culturelle. Nous savons maintenant à quoi nous en tenir à ce sujet. Heureusement que Wilfrid Lemoyne publie et que Tisseyre l'édite de temps en temps... Là encore, je suis obligé de citer un des responsables, puisque celui-ci se pique d'être lui aussi un défenseur ardent du Québec. Il s'agit de notre Apollinaire joual : Gérald Godin qui fait partie du *brain trust* d'*Aujourd'hui* en qualité de chef de l'information. On se rappelle peut-être qu'à l'époque où ce charmant jeune homme avait encore le droit d'écrire dans "*Parti Pris*", il jouait volontiers au Savonarole nationaliste et traitait avec mépris Pelletier et Trudeau de vendus et de fédérastes... Comme l'expliquait dans le dernier numéro de Parti Pris, son confesseur le Révérend Père Patrick des Canettes Vomies : "*Le drame pour nous, c'est que nous soyons trahis de l'intérieur.*" On ne saurait mieux dire... "*à partir des mêmes racines, ce blues, ce blues...*" Et cette money donc! Enfin quoi qu'il en soit, au moment même où la créativité québé-

---

(1) Je tiens à souligner l'excellent travail de Jacques Larue-Langlois, réalisateur de l'émission de radio : "La Semaine des Arts" qui passe tous les samedis matin à onze heures. Il a su réunir une équipe brillante et qui colle à l'actualité. L'émission a un joli rythme et du punch, la chose mérite d'être soulignée. Une fois n'est pas coutume! Je suis le premier à le déplorer.

coise déborde de façon convaincante nos frontières, notre télévision d'Etat n'a plus une minute à perdre pour soutenir un phénomène qu'elle a cependant jadis contribué à promouvoir. *"Il y a plus d'un an, il y a plus d'un an"*, chante Guy Béart.

Le bouquet

Enfin Ducharme vint ! Là je dois dire que nos journalistes se sont surpassés. Ces mêmes gens qui affichent, comme nous venons de le voir, un souverain mépris pour la chose littéraire du Québec, ont failli s'étrangler de rage parce qu'un jeune écrivain — plein de talent, ce qui aggrave son cas — préférait conserver l'incognito. Ce qui est son droit le plus strict. Quel hallali, seigneur ! Je me souviens en particulier d'une mise en demeure, parue dans "Sept Jours", écrite dans un français incertain et qui a vraiment battu les records de l'ignominie. A entendre cet Alexandre — pas le grand ! — Ducharme déshonorait la profession parce qu'il refusait de révéler à l'Occident quelle était la marque de sa brosse à dents et la couleur de son caleçon. Comme l'écrivait Anatole France : *"Avant qu'il y eût des pieds, avant qu'il y eût des culs, le coup de pied au cul existait de toute éternité dans le sein de Dieu."*

Dernier envoi

Je n'en jette plus et Dieu sait pourtant ... Si je me suis pris par la main pour taper cet article, c'est que je sais que je ne suis pas seul à penser de la sorte : nous sommes plusieurs ! Nous sommes plusieurs à croire que si les journaux, si la radio, si la télévision continuent d'ignorer nos propres publications, personne ne parlera de celles-ci et le public continuera lui d'ignorer qu'il existe au Québec des écrivains dignes de sa curiosité, quand ce n'est de son admiration. Avant de se lancer dans les grandes spéculations prospectives, de vouloir électroniser l'avenir et d'invoquer les millions toujours futurs, il serait infiniment plus souhaitable et surtout drôlement plus efficace de commencer par "administrer" notre culture avec les moyens dont nous disposons déjà et dont beaucoup font un si piètre usage. Mutant ou pas, c'est en ce moment que se joue le destin de notre culture. J'ai cru bon de le rappeler. Ou plus simplement de l'appeler. *

"Tout le savoir du monde"...

Michèle FAVREAU

Une revue comme celle-ci, qui entend se consacrer à la recherche et la réflexion sur "les grandes questions" que pose notre temps, et notre société, ne peut sortir cette saison un numéro sur l'éducation sans parler — rapidement, mais haut et clair, et que chacun entende, se donne la peine d'aller aux sources — du film de Claude Jutra (recherche et commentaire de Jean Lemoyne) : "Comment savoir", premier prix dans la section des films didactiques à Venise l'année dernière — et qui circule en ce moment partout dans la province.

Je suis allée revoir à L'ONF, pour la troisième fois, ce film "didactique", dont l'heure trois-quarts de projection passe toujours trop vite, et que je continue de trouver *remarquable*, et *nécessaire*. Non pour ce qu'il affirme, "Comment savoir" n'affirme rien, ne prend jamais position pour ou contre telle ou telle expérience ou théorie particulière en éducation. Mais pour l'investigation et l'inventaire des expériences en cours et théories nouvelles, qu'il propose à la réflexion et à la recherche. Pour les questions brûlantes qu'il pose. L'avenir de notre société, le sort même de notre civilisation en dépendent. Ces messieurs les responsables en matière d'éducation, qui prennent aujourd'hui les décisions, qui amorcent (ou freinent) les réformes ou révolutions qui *s'imposent* le savent-ils assez ? Ils sont les grands, les vrais responsables de ces lendemains qui chanteront (mais oui, pourquoi pas ?) . . . ou qui déchanteront.

"Une génération, dit la voix, attend tout de nous". Et c'est vrai. Cette génération nouvelle sur laquelle les sociologues, les psychologues

et les éducateurs se penchent, s'inquiètent, parmi laquelle des cinéastes comme Godard ou Antonioni, lancent de fulgurants coups de sonde, et qui fait suer d'angoisse ou se révulser d'indignation les parents, les adultes en général, cette génération "sans idéal", révoltée ou apathique, proliférante, tyrannique, fermée sur elle-même, inquiétante, mue par ses seuls instincts (seules valeurs auxquelles elle peut encore se raccrocher), et qui appelle "vivre" cette façon de s'abandonner à des impulsions, des modes; cette génération qui est bel et bien le produit inévitable de notre société d'abondance, fondée sur le seul impératif "production-consommation", et non sur des soi-disant "valeurs" ou "vertus" traditionnelles (les jeunes en sont conscients), cette génération donc, attend tout (elle attend quelque chose, c'est évident) d'une mutation nécessaire. Mutation que pourrait bien permettre cette révolution scolaire à partir de la technologie : de la consommation de "produits" (attitude matérialiste) à la consommation du "savoir" (attitude humaniste).

Révolution au niveau de la pensée d'abord, de l'attitude pédagogique fondamentale, et à laquelle la technologie (mot qui fait peur) fournit seulement des outils, indispensables, et reconnaissons-le, merveilleux.

La technologie scolaire, non, ce n'est pas la "déshumanisation" de l'enseignement, ni la disparition ou l'effacement du maître, mais son prolongement, son complément. C'est ce qui permet d'acquérir plus vite et plus sûrement une masse considérable de connaissances, et d'aller plus loin après, en évitant bien des "opérations" fastidieuses. Disons-le net : Au bourrage de crâne traditionnel *pourrait* se substituer l'enregistrement mécanique, rapide et efficace, de ces connaissances indispensables permettant d'accéder à la spéculation individuelle.

Enregistrement mécanique, ou mécanisé, mais nullement passif, au contraire. L'enfant, ou l'adulte, se prend au jeu, s'y passionne, découvre par lui-même, suivant son rythme, et le cheminement qui lui convient.

On ne peut décidément pas parler de "Comment savoir" sans s'exalter un peu. Pourtant, je tiens à le faire remarquer, ce n'est pas un film naïvement optimiste. Claude Jutra et Jean Lemoyne demeurent aussi objectifs que possible. Lucides, ils ne manquent pas de signaler au passage les dangers et poser des points d'interrogations. Prudents, ils se gardent bien de conclure.

"Le film que vous allez voir, écrit Jean Lemoyne, n'a pas la prétention de présenter des dominantes contraignantes en tant que telles. De "Comment savoir", on devrait plutôt attendre de simples exemples,

ou spécimens de différents types d'innovations". Et aussi "Il est encore trop tôt pour faire le bilan des résultats." Une seule évidence s'impose : La nécessité absolue, et l'urgence d'une révolution scolaire.

Seules la recherche et la réflexion, et l'expérimentation des réformes proposées, l'examen des résultats, permettront d'établir un système cohérent apte à la généralisation. C'est à quoi servent ces écoles pilotes américaines où "Comment savoir" nous conduit. Je ne crois, décidément, qu'à ce genre de vérifications, devant lesquelles les plus belles thèses, les plus brillantes et les plus rigoureuses, pourraient bien s'écrouler lamentablement.

Or, il faut bien le dire, les Américains sont les seuls à posséder ces écoles pilotes, construites et équipées comme telles, avec des équipes de professeurs jeunes et enthousiastes, spécialement formés. Je ne suis ni psychologue, ni pédagogue, aussi me garderai-je bien de me prononcer pour ou contre le "behaviourisme" en éducation. Je me méfie de rationalisations sèches comme celle de Marie-Claire Lanctôt dans le dernier numéro de la revue "Objectif", à partir d'options personnelles que je soupçonne d'être traditionalistes. On ne peut pas être traditionaliste en matière d'éducation aujourd'hui, quand le problème se pose d'une manière si aiguë et si évidente (la désaffection des jeunes pour l'étude, le divorce entre l'école et le monde où ils vivent).

Je me rangerais plutôt du côté de Gaétan Rochon dont l'article sur "Comment savoir" vient de paraître dans le même numéro d'Objectif. Mais je voudrais surtout aborder ce film avec beaucoup d'humilité, c'est décidément le sentiment qu'il m'inspire, devant l'importance du sujet, la portée qu'il pourrait avoir, et d'autre part la qualité de la réalisation.

C'était une gageure que d'illustrer une recherche et une réflexion comme celles-là. Jutra l'a fait en filmant *sur le vif* les visages, les gestes, les attitudes et le comportement des enfants dans ces écoles, les rapports maître-élève et machine-élève, avec intelligence et sensibilité, avec à-propos, toujours, et en complétant par des démonstrations mimées, des schémas animés, jamais gratuits, toujours parfaitement clairs et intelligibles. Pas un instant on n'a le sentiment de remplissage. L'ordre et le rythme des images, des "chapitres", ont été rigoureusement pensés. Impossible de "décrocher". "Comment savoir" est un film didactique, soit, mais vivant, dramatique, allégé par un humour bien agréable.

L'aborder avec "humilité", c'est essayer d'en rendre compte, en collant au film, en faisant le bilan de ses apports essentiels, des questions qu'il pose.

Refuser la théorie du "behaviourisme" en pédagogie (on a le droit bien sûr) c'est considérer seulement un aspect du film, et négliger bien d'autres aspects positifs évidents.

Première idée : L'immensité croissante du savoir humain et la nécessité de l'école permanente; *l'école à vie*. Idée qui peut paraître banale, et qui ne l'est pas. Combien de générations d'enfants ont attendu, attendent encore avec impatience (et comme souvent on les comprend) le moment où ils auront fini d'apprendre. Et comme c'est triste.

Mais, et c'est là le point important, l'école universelle et permanente n'est plus concevable sans la technologie.

Un événement comme l'Expo le confirme : Cet extraordinaire effort d'éducation par l'audio-visuelle. La technologie et l'humanisme réconciliés. L'Expo, et bien des gens en sont conscients, est une gigantesque école d'avant-garde. Bien des jeunes y passent leurs journées, s'y passionnent. C'est que les moyens mis en oeuvre pour les intéresser correspondent à leurs préoccupations, à la réalité dans laquelle ils vivent. Pour l'affirmer, je me fie à de nombreux témoignages et observations personnelles.

Toute la pédagogie traditionnelle se trouve, de ce fait, remise en question.

Premier axiome qui en découle : "L'école est pour l'enfant, et non l'enfant pour l'école". Ce n'est pas un lieu commun, c'est une grande vérité méprisée.

Si on considère d'abord l'enfant, en tant que personne, et non en tant qu'adulte en puissance, on s'aperçoit qu'il explore tout naturellement le monde. L'acquisition de connaissances devrait donc lui être toute naturelle, chacun selon ses options, ses capacités, son rythme. Si le contraire se produit, c'est que quelque chose ne va pas.

Cette exploration, elle se fait d'abord par les sens, et pas seulement au stade pré-scolaire.

Il faut donc en tenir compte, et la stimuler, par l'expérimentation personnelle aussi souvent que possible.

Ensuite : Apprendre à ne pas sous-estimer l'intelligence de l'enfant, capable de découvrir bien des choses par lui-même, si on le lui permet, et le guide efficacement : "Une chose que l'on découvre par soi-même est une chose que l'on sait pour toujours".

Enfin, savoir exploiter la curiosité qui à cette époque de la vie est à son comble.

C'est là qu'interviennent, dans le film, deux facteurs essentiels : le rôle de l'instituteur, et celui de la technologie, l'un ne pouvant aller sans l'autre. Les rapports maître-élève doivent être faits d'échanges continuels, d'amour et sympathie réciproques. Le secours de la technologie seul permet au maître de s'intéresser à chaque enfant individuellement et de respecter sa démarche personnelle.

L'enfant qui expérimente par lui-même, en classe ou en laboratoire, ou qui dialogue seul avec la machine, c'est visible dans le film, se passionne, s'illumine de la joie de la découverte. Mieux : il s'autodiscipline.

Contestation, donc, des méthodes disciplinaires traditionnelles. Expérience faite, et concluante.

Tout dépend de la valeur, de la compétence des maîtres, et des méthodes et techniques de stimulation employées.

Sur ce point encore, "Comment savoir" renvoie les spécialistes à la recherche et la réflexion, à l'expérimentation.

Où la technologie intervient

Je le répète : Aucune réforme, ou révolution en éducation, ne sont possibles sans la technologie. D'abord, la télévision à l'école. La télévision *prolongement* du maître.

Ainsi, les meilleurs maîtres en chaque matière peuvent desservir des centaines d'écoles à la fois, secondés par le maître de classe (team-teaching); donc dispenser un enseignement unifié, au plus haut niveau de qualité. Secondairement, la télévision à l'école peut régler le problème aigu de l'accroissement démographique et de la pénurie d'enseignants. Mais *secondairement,* insiste Jean Lemoyne. Car la technologie n'est pas un pis-aller, c'est d'abord un fait de civilisation, le prolongement naturel de l'homme nouveau.

L'enfant, aujourd'hui, se sert de la machine, dialogue avec elle tout naturellement. Il faut avoir de jeunes enfants pour savoir avec quelle dextérité, quel enthousiasme et quelle efficacité ils se servent de magnétophones, magnétoscopes et autres "outils" qui nous rebutent ou nous effraient encore. Le maître de classe, ainsi libéré de la servitude du "discours", et de bien des opérations fastidieuses, a tout le loisir de s'intéresser individuellement à chaque enfant, et favoriser l'itinéraire personnel. D'où, *l'éclatement de la classe traditionnelle.*

La notion de classe fermée disparaît, modifiant l'architecture même, la division, l'ameublement de l'école.

Plus de classement, le bonheur d'apprendre, la stimulation individuelle deviennent les seules motivations, et non plus l'orgueil ou la vanité. Combien d'entre nous n'ont pas rêvé de tels bouleversements, comme élèves, et puis comme parents ? L'enfant plus timide, ou plus nerveux, plus rêveur, plus lent que son voisin, délivré du cauchemar de l'examen de fin d'année ou du bulletin mensuel. Voir appliquer dans ces écoles, avec succès, ce qui paraissait irréalisable, est assez exaltant.

Mais l'apport le plus important de "Comment savoir", est peut-être l'abolition de la chimère monstrueuse de l'Ordinateur aux yeux des éducateurs (tout au moins les jeunes, les autres ont des préjugés coriaces)

La "chimère monstrueuse" de la technologie en général, mais surtout de l'ordinateur, seulement un outil, et non un double "effrayant" de l'homme, doué de pouvoirs "maléfiques". Vulgaire outil, merveilleux outil, capable d'enregistrer "toute la mémoire du monde" et de répondre à toutes les questions, mais nourri, programmé par l'homme, donc contrôlé. Un homme toujours plus savant. L'ordinateur est par excellence l'outil qui permet d'aller plus vite et plus loin dans l'acquisition des connaissances, et pas seulement à l'école. On prévoit déjà, on organise l'utilisation individuelle de l'ordinateur; chacun chez-soi, raccordé sur un ordinateur central, dépositaire de "toute la mémoire du monde de tout le savoir du monde", qui lui aura été communiqué par *l'homme.* "Comment savoir" débouche donc en pleine "réalité-fiction".

La fascination que la technologie, les outils, ou si vous voulez les "gadgets", exercent sur les gens aujourd'hui, en particulier les jeunes, n'est pas forcément infantile. Elle est normale. Tout est dans le choix de ces outils, et la manière de s'en servir, et à quelles fins, qui dépend de *nous.*

Dans l'avant-dernier film d'Antonioni, "Le désert rouge", il y avait une jeune femme névrosée, accrochée désespérément à un passé différent, incapable de s'adapter. Mais elle avait un enfant, un petit garçon qui lui, tout naturellement, jouait avec un robot.

Il était déjà adapté. A nous de le suivre. C'était, je pense, le message d'Antonioni, que ce monde nouveau ne désespère pas comme on se plaît à le dire, inquiète oui, mais fascine.

"Comment savoir", c'est aussi comment s'adapter, apprivoiser ce monde où il nous faut bien vivre, et le faire habitable pour cette génération qui attend. C'est le chemin ouvert vers un "humanisme intégral", et dont le point de départ est la petite école. *

La taille de notre silence

Gilles DEROME

J'ai des amis en prison pour longtemps. Au moment de leur incarcération, j'ai essayé de faire comprendre, à d'autres de nos amis qui font dans les professions libérales (clergé, droit, médecine et politique), que l'attitude des premiers était justifiée par le refus méprisant que leur opposaient nos hommes de loi : c'est-à-dire, eux-mêmes. Ils m'ont vite ramené à la raison : "Il y a d'autres moyens de dialoguer que les bombes."

La torture, entre autres

Celui qui lit un peu d'Histoire se rend vite compte que l'homme n'échappe pas à la torture. Notre clergé, nos hommes de loi, nos médecins et nos avocats savent cela depuis longtemps. Ce qui est révoltant, c'est que les nantis refusent aux autres les méthodes qu'ils emploient eux-mêmes. Les révolutionnaires, diront-ils, ne doivent pas utiliser les bombes. Ce n'est pas une façon d'obtenir justice. Ils doivent user de moyens légaux. S'ils ne le font pas c'est par manque de maturité ou parce qu'ils sont fous. Il faut éviter l'anarchie. Mais nous... nous qui détenons la richesse et le pouvoir, nous avons le droit d'utiliser les méthodes qu'utilisent les nazis ou les armées françaises en Algérie ou des Etats-Unis au Vietnam.

Ce qui me révolte, à l'occasion d'une affaire comme l'affaire Sicotte, c'est que nos amis qui détiennent la richesse et le pouvoir ne se révoltent pas. "Ça se fait depuis longtemps..." me répondent-ils. Et qui sera réprimandé pour la forme ? Quelques policiers qui diront comme les officiers allemands surent le dire : "Nous obéissons à des ordres". Et les

autres ? ceux qui donnèrent les ordres ? ceux qui savaient que se donnaient des ordres ? Nous savons très bien que ni l'aumônier de la prison, ni le médecin qui efface les sévices de la torture, ni l'avocat qui n'a pas vu son client, ni le ministre de l'ordre parleront; ils iront plutôt à Miami se bronzer.

Le pouvoir condamne l'anarchie au nom de la démocratie, du parlementarisme, de l'ordre et de tout le reste. Le pouvoir condamne le révolutionnaire parce qu'il prétend refuser la terreur. Mais il permet, et cela pour se maintenir au pouvoir, que certains hommes soient traités comme des objets. La Société Protectrice des Animaux hurle parce que les phoques du Québec ne sont pas tués décemment. La Société permet à ses policiers de marquer un homme au fer rouge. "Ça se fait depuis longtemps."

Ce qui est révoltant, c'est de découvrir que le haut niveau de vie des catholiques civilisés du Québec cache dans les caves de son Palais de Justice des chambres de tortures. Si le révolutionnaire lance une bombe, l'Ordre orchestré par nos éditorialistes jette les hauts cris; dans l'affaire Sicotte et des autres, l'Ordre garde le silence. Il faut sauver la face de l'autorité. Les révolutionnaires ont un seul tort : celui de refuser de reconnaître à ceux qui règnent, l'autorité, comme si cela allait de soi.

Les jeunes révolutionnaires n'ont plus à hésiter. Ils emploient des méthodes que les forts en orthodoxie et les purs utilisent sans scrupule. Les révolutionnaires refusent d'identifier autorité et pouvoir. C'est là qu'ils ont tort. (La pègre ne fait pas cela.) Quant à leurs méthodes, elles sont bruyantes, mais orthodoxes. L'éclat d'une bombe n'est pas facile à cacher. Mais les tortures subies par un anonyme caché dans les caves du Palais laissent bonne conscience à ceux qui jouent avec les biens des autres. Cela permet à la démocratie de grandir. La pègre joue ce jeu-là : elle profite avec les profiteurs. L'erreur des révolutionnaires, c'est de nier que les profiteurs soient en même temps catholiques, purs et profiteurs. L'affront que fait au nanti le révolutionnaire, ce n'est pas de lui lancer des bombes, mais de refuser le jeu. Le nanti qui détient richesse et pouvoir croit "parce que ça se fait depuis longtemps" qu'il représente le droit même si ce droit il l'exerce par la torture. La bombe sépare une notion que la pègre ne sépare pas : celle qui identifie richesse et autorité. C'est impardonnable, disent les uns. C'est intolérable, disent les autres. Vaut mieux ne pas y penser, disent la plupart. Cela permet à la démocratie de grandir. Elle a la taille de notre silence. Le tort du révolutionnaire, c'est de ne pas accepter une demi-mesure.*

Sélection de disques

L'héritage de Dinu Lipatti

Jean-Guy GAULIN

Le 2 décembre 1950, à l'âge de 33 ans, mourait le pianiste roumain Dinu Lipatti. Cette tragédie, déjà prévisible depuis plusieurs mois, fut néanmoins accueillie avec consternation par les mélomanes du monde entier. Car Lipatti n'était plus seulement un artiste; il était devenu un monstre sacré dans la vie duquel la légende devient réalité. Aussi, en dépit des perfectionnements marqués des techniques depuis 1950, tous les enregistrements de Lipatti ont gardé la faveur des collectionneurs; la production d'aucun d'eux n'a été discontinuée, car Lipatti demeure encore, en 1967, l'un des pianistes dont les disques ont la plus haute cote de vente.

Et c'est la réédition récente du premier concerto de Chopin, sur étiquette Angel Séraphin, qui a ressuscité cette légende et qui nous amène à présenter, dans cette chronique, les oeuvres que son génie nous a laissées, grâce à l'enregistrement. Toutes sont évidemment des sommets :

1.) CHOPIN : *Concerto de piano n. 1, en mi mineur. Enregistré par Lipatti en 1948; édition 1966 (ANGEL SERAPHIN mono 60007).*

Il faut savoir gré à la firme Angel de nous offrir, à prix populaire, cet enregistrement impressionnant de cette très belle oeuvre de Chopin. On sait que Lipatti ne faisait rien à la légère; sa probité professionnelle devant les oeuvres qu'il acceptait d'enregistrer touchait presque à l'obsession. Avant d'enregistrer le concerto en si de Tchaikowsky, il avait demandé trois ans de délai, pour l'approfondir; pour le concerto "Empereur" de Beethoven, il en exigea quatre. La mort a fait son oeuvre

avant et nous ne saurons jamais ce qu'il aurait réalisé avec ces deux oeuvres pianistiques majeures. Le présent enregistrement du concerto de Chopin est donc une version définitive, qui nous offre les caractéristiques de Lipatti : le "jeu perlé", l'intériorité, le respect de l'oeuvre et la profondeur inégalée.

2.) RECITAL D'ADIEU DE DINU LIPATTI *à Besançon, le 16 septembre 1950 (ANGEL mono 3556B; 2 disques avec livret de présentation).*

Le mélomane qui connaît quelque peu Lipatti ne peut écouter ce concert sans se sentir bouleversé. L'enregistrement a été fait sur place, en présence de l'auditoire. En ce soir du 16 septembre 1950, le pianiste qui donnait le meilleur de son génie savait qu'il allait bientôt mourir et qu'il jouait en public pour la dernière fois; et les connaisseurs venus de partout pour l'entendre le savaient aussi. L'atmosphère est religieuse; les silences entre les mouvements d'une même oeuvre sont saisissants; même les applaudissements à la fin de chaque oeuvre sont retenus par une émotion qui ne veut pas cet adieu. A la date de ce concert, Lipatti se mourait lentement de leucémie; le jour même du concert, son médecin, devant sa faiblesse extrême, lui conseilla de ne pas jouer. Lipatti refusa obstinément, parce qu'il avait donné sa parole. Le programme que nous offrent ces deux disques était pourtant apte à effrayer un virtuose en pleine forme physique : la première partita de BACH, la huitième sonate de MOZART, deux impromptus de SCHUBERT et les quatorze valses de CHOPIN.

Revigoré par des médicaments spéciaux, Lipatti monta donc sur scène comme un automate; d'un pas très lent, il se dirigea vers le piano, dans le silence impressionnant d'une salle qui savait que cet homme vivait un véritable martyre. Tout alla bien jusqu'à la quatorzième et dernière valse de Chopin. Lipatti, exténué, s'arrêta; très conscient de ne pouvoir jouer la dernière valse, il resta immobile durant deux minutes interminables; après de grandes respirations, il offrit en adieu et en prière à l'auditoire une pièce non prévue au programme, une pièce chère à son coeur et combien significative, le choral de BACH : "Jesu bleibet meine Freude". C'est ce concert inoubliable que cet album nous fait revivre, dans des interprétations qu'on ne peut commenter; il faut les écouter, car elles parlent d'elles-mêmes. On peut toutefois regretter que les responsables de l'album aient supprimé le choral de Bach, pour y substituer un enregistrement antérieur de la quatorzième valse de Chopin, que Lipatti ne joua pas ce soir-là. Mais il faut quand même posséder ces deux disques qui sont un trésor inestimable.

3.) RECITAL BACH-MOZART *(COLUMBIA mono ML 4633).*

Un très beau disque où Lipatti interprète le choral de Bach, mentionné plus haut. L'enregistrement nous offre aussi, du même auteur, la première partita, la Sicilienne de la sonate en mi et deux autres chorals arrangés par Busoni. La Sonate n. 8 de Mozart, en la mineur, complète judicieusement l'enregistrement. Quand Lipatti jouait Mozart, les critiques disaient que c'était le meilleur Mozart; ils disaient la même chose de Bach, de Schubert, de Chopin, etc... A mon avis, c'est peut-être vrai surtout des pièces de Bach, où Lipatti devient comme "désincarné" dans ce jeu perlé qu'il perfectionna en France sous l'enseignement de Cortot. On pourrait difficilement imaginer une meilleure interprétation de la Sicilienne et de la première partita. Le son Columbia demeure excellent, malgré la date de l'enregistrement.

4.) RECITAL SCHUMANN-GRIEG *(COLUMBIA mono ML 4525)*

Dinu Lipatti était aussi à l'aise chez les romantiques que chez Bach et Mozart. Il nous offre sur ce disque deux des plus célèbres concertos pour piano : le concerto en la mineur de GRIEG, sous la direction d'Alceo Galliera et le concerto en la mineur de SCHUMANN, sous la direction de von Karajan. L'interprétation des deux oeuvres est toujours aussi parfaite; plusieurs critiques répètent depuis quinze ans que sa version du concerto de Schumann n'a pas encore été égalée.

• • •

Le choix, comme l'on voit, est vaste. Je n'établis pas de priorité, car le mélomane attentif voudra se procurer tous ces enregistrements, continuellement réédités. S'il veut absolument se limiter, je lui conseille d'abord le récital d'adieu de Besançon. *

●



Ce poème fait partie d'une nouvelle série de poèmes canadiens présentés par la

COMPAGNIE DE LA BAIE D'HUDSON